

Universitat  
Autònoma de Barcelona

Departament de Didàctica  
de la Llengua  
i la Literatura

TESIS DOCTORAL

---

El efecto de la instrucción en el desarrollo de las estrategias de cortesía verbal en cartas de opinión a un periódico en el marco de la investigación en acción de una secuencia didáctica (alumnos de último curso de Escuela Oficial de Idiomas)

**presentada por:**

**INMACULADA GARÍN MARTÍNEZ**

**Dirigida por:**  
**DRA. M. MILIAN GUBERN**  
Rocafort, Febrero 2007

## **Agradecimientos**

En primer lugar quiero hacer constar mi más sincera gratitud a la Dra. Marta Milian i Gubern, la directora de esta tesis, por su talante abierto y dialogante, y por sus valiosísimas aportaciones a lo largo de las distintas fases del presente trabajo. Sin su inestimable colaboración, y constantes ánimos esta tesis nunca se hubiera cerrado. A ella le debo no sólo por su enorme experiencia como formadora de formadores e investigadora, la oportunidad de haberla podido conocer como persona y descubrir sus cualidades humanas.

Quiero que conste también mi agradecimiento más profundo y sincero a la Dra. María del Mar Martí Viaño por su generosidad, entrega y ánimo durante la fase inicial de este trabajo. Su energía y entusiasmo constituyeron un acicate crucial para arrancar este proyecto. Sin ella este trabajo sería muy diferente.

En tercer lugar quiero que conste mi muy sincero agradecimiento a la Dra. Anna Camps Mundó por su liderazgo en la Xarxa de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la que formé parte a finales de los años noventa y principios de dos mil. Al brindarme la oportunidad de participar en este grupo pude formarme como investigadora y comprender el papel crucial de la investigación en el aula para el desarrollo profesional de los profesores y para hacer avanzar la ciencia didáctica. Asimismo quiero que conste su aportación concreta en el diseño del trabajo empírico, su confianza en mí a lo largo de este tiempo y interés por este trabajo.

Un reconocimiento especial también a la Dra. Paulina Ribera y para Carmen Rodríguez, profesoras del Departamento de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València por haberse leído con minuciosidad algunas de estas páginas y animarme en este trayecto con su apoyo y sus buenos consejos. Como miembros de la Xarxa de Didàctica de la Llengua i la Literatura discutimos y reflexionamos juntas, junto con el D. Manuel García y el Dr. Mateo del Pozo y otros miembros del grupo en Valencia, sobre la relación entre la teoría, la práctica didáctica y la investigación en el aula. Mi muy sinceras gracias a todo este grupo de profesores.

Mi reconocimiento más sincero para los seis alumnos de quinto curso de la EOI durante el curso 2002-03, Alfonso, Amparo, Patricia, Eugenia, Paco y Olga, que han sido los verdaderos protagonistas de esta historia, sufriendo pacientemente los contratiempos de mi secuencia didáctica y contribuyendo activamente con sus apreciaciones en el proceso de investigación.

Mi reconocimiento también a aquellos profesores de quinto curso de inglés de la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia, Daniel Soltice, Justo Segarra, Elvira Rams y Marisa de Dios que colaboraron en la evaluación de los escritos iniciales de los alumnos, y a José Antonio Jiménez por ayudarme a escanear algunas de las imágenes.

Una mención muy especial para Felipe Zayas Hernando, mi compañero, por su paciencia, comprensión y generosidad, y por permitirme compartir con él ideas y reflexiones sobre la enseñanza de la lengua. Su apoyo, experiencia y colaboración en la revisión del manuscrito han sido definitivos. Otra mención también muy especial para mi hijo Luis Zayas Garín, que con su rara habilidad y buen humor también ha puesto su granito de arena digitalizando imágenes y derrochando paciencia conmigo, excusando mi genio y el tiempo que me robaba el trabajo. A ellos dos les dedico este esfuerzo.

Para concluir, son muchos todos los amigos y familiares que me han apoyado y dado ánimos durante estos largos y difíciles años. Para todos ellos mi reconocimiento más verdadero. En especial Anni, Àngels y Rosa. A ellas mi muy sinceras gracias. Y sobre todo, a mi madre, mi hermana y a mi tía Carmina, no sólo durante la fase final sino durante toda mi vida, su amor, comprensión y paciencia infinita nunca me han faltado.

**Índice**

<b>Parte I: Marco general de la investigación</b>	9
<b>Introducción</b>	9
<b>Capítulo 1. El lenguaje y la comunicación</b>	17
1.1. El concepto de lengua	17
1.2. La perspectiva pragmática	22
1.2.1. La teoría de la relevancia	26
1.2.2. La cortesía verbal	43
1.3. La sociolingüística interaccional	69
1.4. La perspectiva funcionalista: El lenguaje como actividad social	71
1.5. Una teoría pragmática práctica para profesores de L3	75
<b>Capítulo 2. El análisis del discurso escrito</b>	79
2.1. El discurso escrito	80
2.1.1. Aspectos y perspectivas del discurso escrito	81
2.1.2. La descripción del texto	88
2.2. El análisis del discurso escrito	94
2.3. Los mecanismos enunciativos, el eje de la subjetividad y la modalización	98
2.4. Aproximación a una caracterización de la carta de opinión	106
<b>Capítulo 3. El aprendizaje pragmático</b>	115
3.1. Las competencias lingüístico-comunicativas	115
3.2. Las competencias pragmáticas	119
3.3. El marco didáctico: El interaccionismo social	122
3.3.1. El interaccionismo sociodiscursivo (IS)	122
3.3.2. La teoría de la actividad	127
3.4. La investigación sobre el aprendizaje pragmático	131
3.4.1. La investigación en pragmática interlingüística	131
3.4.2. Los estudios pragmáticos y los textos escritos	158
3.5. El sujeto del aprendizaje	165
3.5.1. El aprendizaje autónomo y responsable	172
3.5.2. Las estrategias de aprendizaje	176
<b>Capítulo 4. La producción escrita en L3</b>	183
4.1. El cambio de dirección en la enseñanza de la escritura	183
4.2. Líneas de investigación de la escritura	188
4.2.1. Los modelos de procesos	191
4.2.2. La transferencia de habilidades de L1 a L2/L3 y la reestructuración del conocimiento	195
4.2.3. La perspectiva del género para la enseñanza y el aprendizaje pragmático de la escritura	200
4.3. La especificidad de los procesos de composición en L2/L3	205

## Índice

4.3.1. Las características del discurso escrito por no nativos	206
4.3.2. Los procesos de los escritores no nativos	216
4.3.3. Los contextos: Las tareas o propuestas de escritura	223
4.4. Un modelo para enseñar y aprender a escribir en L3	228
4.4.1. El enfoque por tareas en la enseñanza de la escritura	231
4.4.2. Trabajo por proyectos	235
4.4.3. La secuencia didáctica como modelo para la enseñanza de la composición escrita	238
<b>Capítulo 5. Metodología</b>	<b>259</b>
5.1. Características de la investigación	260
5.1.1. Consideraciones generales	261
5.1.2. Definición de la temática y objetivos de la investigación	271
5.2. Características de la metodología	282
5.2.1. Consideraciones generales y datos recogidos	282
5.3. Dispositivo para recoger datos	297
5.3.1. Población	297
5.3.2. Condiciones para la realización de la experiencia	300
5.3.3. Etapas de la investigación	302
5.4. Criterios para el análisis de los datos	314
5.4.1. Criterios para el análisis de las cartas de opinión	314
5.4.2. La secuencia de instrucción	318
5.4.3. Los cuestionarios y las entrevistas	322
<b>Parte II: Presentación y análisis de los datos</b>	<b>327</b>
<b>Presentación</b>	<b>329</b>
<b>Capítulo 6. Las cartas publicadas</b>	<b>331</b>
6.1. La perspectiva pragmática	331
6.1.1. Análisis del corpus	331
6.2. La configuración del modelo	346
6.2.1. La perspectiva interaccionista	347
6.2.2. La perspectiva pragmática	351
6.2.3. El discurso evaluativo	353
6.2.4. El acto de opinar: referirse a los hechos y comentarlos	354
6.3. La cortesía verbal	360
6.3.1. Las tres variables del contexto en las cartas de opinión	360
6.3.2. Criterios para la caracterización de las cartas de opinión	364
6.3.3. La estructura tripartita	369
6.3.4. Las estrategias corteses	384
6.4. El modelo pedagógico de las cartas de opinión	397
<b>Capítulo 7. La secuencia didáctica</b>	<b>403</b>
7.1. Panorama general	403
7.2. Objetivos y contenidos	404

## Índice

7.3. Actividades de instrucción	420
7.3.1. El tratamiento	421
7.3.2. Fases del tratamiento de instrucción	423
7.3.3. Los debates	425
7.3.4. La reflexión léxico-gramatical	428
7.3.5. Descripción de los módulos y de las sesiones	432
7.4. Prácticas de escritura	445
7.4.1. Reflexiones en torno a las prácticas de escritura	451
7.5. Prácticas de revisión	455
7.5.1. Reflexiones en torno a las prácticas de revisión	458
7.6. Evaluación y conclusiones	462
<b>Capítulo 8. Las cartas de opinión de los alumnos</b>	<b>477</b>
8.1. Presentación de los estudiantes y de sus conocimientos previos a la secuencia de instrucción	479
8.2. La perspectiva pragmática	485
8.2.1. Análisis del corpus	485
8.2.2. La acción global: comparación de las PI con las PF	500
8.3. La estructura de la carta: comparación de las PI con las PF	508
8.3.1. El inicio de la carta: comparación PI-PF	510
8.3.2. La parte media de la carta: comparación PI-PF	516
8.3.3. Finales/ cierres o evaluaciones de las cartas: comparación PI-PF	528
8.4. Algunas estrategias de cortesía	536
8.4.1. Los usos inclusivos	537
8.4.2. La ocultación del agente	540
8.4.3. Las preguntas retóricas	543
8.4.4. Los mitigadores	546
8.5. Conclusión parcial	552
8.5.1. El aprendizaje de la cortesía	553
8.5.2. La enseñanza de la cortesía	558
<b>Capítulo 9. Las representaciones de los participantes: los procesos de enseñanza y aprendizaje</b>	<b>565</b>
9.1. Los cuestionarios	566
9.1.1. Perfil individual	566
9.1.2. Perfil del alumno como escritor	569
9.1.3. Valoración de la secuencia de instrucción	575
9.2. Las entrevistas	586
9.2.1. Secuencia de instrucción	587
9.2.2. Dificultades para la realización de la tarea	588
9.2.3. Progreso en las capacidades de escritura	590
9.2.4. Conclusión parcial	596

## Índice

<b>Capítulo 10. Conclusiones</b>	599
10.1. Conclusiones derivadas de los principios teóricos que sirven de referencia a este trabajo	599
10.1.1. Pragmática para profesores de L3	599
10.1.2. El análisis del discurso escrito y la enseñanza de la composición escrita en L3	600
10.1.3. Propuesta para facilitar el aprendizaje sociopragmático en lengua escrita	602
10.1.4. La secuencia didáctica según el modelo de Camps	604
10.2. Conclusiones derivadas de la metodología empleada	606
10.2.1. Una metodología de investigación en las EEOOI	606
10.3. Conclusiones derivadas del análisis de los datos	608
10.3.1. Las cartas de opinión y la cortesía	608
10.3.2. Elementos para una secuencia didáctica sobre la cortesía en textos escritos	612
10.3.3. El aprendizaje de la cortesía en la EOI: conclusiones	616
10.3.4. Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en la EOI	621
10.4. Consideraciones finales	632
<b>Anexos</b>	639
Anexo I: La secuencia didáctica	639
Anexo II: Las cartas publicadas	678
Anexo III: Las cartas de los alumnos	684
Anexo IV: Cuadros con las secuencias de acciones en cartas de alumnos PI-PF.	698
Anexo V: Los cuestionarios	711
Anexo VI: Las entrevistas	723
Anexo VII: El diario de la profesora	752
Anexo VIII: Plantillas para la evaluación del escrito	764
Anexo IX: Otros	772
<b>Bibliografía</b>	779
<b>Tabla de figuras</b>	807

## Parte I

### Marco general de la investigación

#### Introducción

El prestigio social y las ventajas económicas de la habilidad de hablar y escribir en inglés han hecho que en la actualidad todo el mundo desee aprender esta lengua que se ha convertido en el vehículo de la cultura globalizada y de las relaciones económicas de los ciudadanos del siglo XXI. Por ello los recursos financieros y humanos del aprendizaje de terceras lenguas en nuestro país se han incrementado en cifras insospechadas desde que se levantó la primera Escuela de Idiomas hace ahora medio siglo. Hoy en día el aprendizaje del inglés representa una condición imprescindible para ser ciudadano de la aldea global y poderse desplazar por las autopistas de la información.

Nuestra experiencia personal con la problemática del aprendizaje de idiomas en adultos y con las dificultades concretas de la competencia escrita en L3 nos ha hecho preguntarnos por el tipo de conocimientos que necesitamos desarrollar para que los resultados de nuestra labor pedagógica sean satisfactorios. Durante años la idea de que la escritura en terceras lenguas necesita un cambio de perspectiva nos ha impulsado a buscar formas alternativas de enseñar a escribir a los alumnos de la EOI. Intuíamos que el lenguaje escrito no se estaba abordando con la seriedad que este asunto exigía. Considerábamos urgente un golpe de timón que sirviera para promover usos escritos más significativos y relevantes para alumnos y profesores. Usos escritos capaces de vertebrar la práctica del aula mediante un enfoque más holístico. El encuentro con las ideas procedentes de la teoría de la comunicación y la pragmática especialmente, así como las corrientes didácticas sobre la forma en que enseñamos y aprendemos a escribir ha ido influyendo en nuestra manera de actuar en el aula y ha contribuido a nuestro desarrollo profesional. Junto a la dificultad que hemos percibido en los alumnos para escribir mejor, la comprobación de que la evaluación del texto escrito es un asunto



muy controvertido entre los profesores nos ha llevado a preguntarnos por la naturaleza del aprendizaje de la escritura y sobre el objeto de enseñanza. El hecho de que los profesores no estemos de acuerdo sobre qué estamos enseñando cuando enseñamos a escribir, el hecho de que cada profesor tenga una idea distinta de los objetivos de escritura, y la constatación de que los aspectos pragmáticos de la L3 son fundamentales en una concepción nueva de la lengua y de las competencias que han de desarrollar los hablantes, nos ha llevado a preguntarnos por la naturaleza del concepto mismo de escritura, así como a intentar poner en práctica otros modos de actuar en el aula de L3 que tengan en cuenta la complejidad del objeto y de su enseñanza, así como la riqueza de opciones didácticas que se derivan de la investigación en didáctica de la lengua escrita.

Esta doble vertiente, sociopragmática y didáctica así como la exhortación a los profesores a que seamos nosotros los que investiguemos los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el aula es la que impulsa y da carácter a este trabajo, cuyo objeto es comprender cómo se relaciona la enseñanza de la lengua con el aprendizaje de los usos lingüísticos a partir de una secuencia de instrucción centrada en la cortesía en carta de opinión al director de un periódico. Secuencia que es diseñada por la profesora a partir de las propuestas existentes sobre el aprendizaje sociopragmático.

El interés por cómo experimentar las propuestas de enseñanza de las estrategias de cortesía verbal en segmentos discursivos completos y no en ocurrencias aisladas nos llevó a escoger un marco discursivo apropiado a nuestro contexto educativo (las enseñanzas de último curso de la EOI) y a seleccionar textos modelo a partir de los que caracterizar ese marco de actividad discursiva en el que actúan las estrategias sociopragmáticas. Los contenidos de la instrucción, las estrategias de cortesía verbal, nacen como consecuencia de reflexiones realizadas a partir del cambio de objeto de la enseñanza de la L3, es decir de reorientar la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita tomando por un lado las orientaciones teóricas de la disciplina académica y por otro las orientaciones didácticas basadas en los procesos de escritura y la evaluación formativa.

Nos interesaba averiguar qué diferencias se establecen entre los estudiantes antes y después de la instrucción de una secuencia sobre cortesía dentro de las restricciones del género discursivo, y en qué medida se pueden establecer relaciones entre las actividades realizadas a lo largo de la misma, incluida la interacción con los textos modelo, con las diferencias que se producen en los textos escritos después de la

instrucción. La finalidad es observar patrones de comportamiento lingüístico e intentar explicar su causa dando cuenta de si se confirman o no las hipótesis establecidas por la literatura al respecto sobre la enseñanza y adquisición de un aspecto concreto de la competencia sociolingüística: las estrategias de cortesía lingüística, según la teoría de Brown y Levinson (1987).

Este estudio se basa en el análisis de los textos producidos por los alumnos desde la perspectiva del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Hemos querido observar si el discurso escrito que producen refleja los procesos de instrucción sobre las estrategias de cortesía verbal y los aspectos discursivos de las cartas de opinión tal como se configuraron durante la secuencia. Esta es la razón por la que hemos adoptado el método de la investigación-acción, ya que permite una reflexión sistemática sobre las prácticas de instrucción de la composición escrita desde una posición privilegiada, en la que profesor e investigador coinciden. Esta reflexión situada, realizada desde nuestro ámbito escolar específico, tiene la voluntad de hacer una contribución relevante a la didáctica de la escritura en L3 dando cuenta de su experiencia gracias a las contribuciones anteriores tanto en el campo de la didáctica de la lengua escrita como en el ámbito más teórico de la pragmática.

La investigación-acción tiene la ventaja de que permite al profesor comprender mejor la práctica, pues al sistematizar sus reflexiones éste es capaz de mejorar dicha práctica, renovando los procesos y ajustando la instrucción de acuerdo con las características y necesidades de los alumnos. Por eso, este estudio constituye una reflexión más desde y sobre el aula. Es a través del lenguaje de los alumnos cómo esta reflexión observa los productos en relación a los contextos en los que se produce y en relación también a los procesos de aprendizaje de las competencias para escribir. Teniendo en cuenta los factores más relevantes de las aportaciones teóricas sobre la instrucción de la cortesía verbal, que se revisan en el tercer capítulo, y aplicando una metodología de perspectiva múltiple que se nutre, de la investigación-acción y de los trabajos sobre secuencias didácticas, de diversos estudios de pragmática, y de estudios etnográficos, etc., tal como explicamos en el capítulo quinto, observaremos los efectos de la instrucción de la SD en las cartas escritas por los alumnos tras la instrucción. Las estrategias de cortesía verbal, que forman el contenido de la SD, se observan dentro del marco del género de las cartas de opinión al director de un periódico. Este género discursivo por sus características, discurso de interés público, tópicos de interés actual, registro neutro, se considera un apropiado para este nivel de enseñanzas de la EOI,

tanto por su dificultad intrínseca, apropiada para un nivel avanzado de dominio lingüístico, como por el hecho de contener una fuerte dimensión interpersonal, que se refleja en la estructura y en la direccionalidad del discurso, un discurso orientado a un lector ideal.

El trabajo empírico se ubica en la línea de la investigación en didáctica de la lengua que, desde la perspectiva que ofrece el estado de los conocimientos teóricos, trata de comprender los productos realizados en situación de aula con el objetivo de renovar las prácticas de instrucción, al mismo tiempo que comprueba el funcionamiento de algunas directrices sobre la adquisición de las competencias pragmáticas. Los datos empíricos más valiosos se han extraído de las composiciones de los alumnos con el objeto de comprobar si la instrucción se reflejaba en las mismas. Sin embargo, para obtener un panorama más completo de los procesos de instrucción pragmático hemos recogido también el análisis de las cartas publicadas ofrecidas como modelos textuales y discursivos a los alumnos. Estas cartas sirvieron a la profesora para elaborar los materiales de instrucción. Junto a ellos, las entrevistas a los alumnos y los cuestionarios contestados por ellos, así como las notas de la profesora se suman a los materiales que han contribuido a perfilar los límites de este trabajo.

Nuestro propósito es mejorar nuestro planteamiento didáctico sobre la enseñanza de la competencia sociopragmática en la escritura en terceras lenguas a partir de la enseñanza de la cortesía verbal en el género de la carta de opinión, y comprobar, también, si algunas hipótesis procedentes de la teoría y la investigación se podían refrendar en nuestro contexto educativo.

No pretendemos obtener conclusiones generalizables a todo el sistema educativo; este no es el objetivo de nuestra investigación. Intentamos comprender qué propuestas metodológicas referentes a la escritura son más apropiadas a nuestro contexto. Por ello y, dada la heterogeneidad de los grupos de estudiantes de la EOI, y las limitaciones de este estudio, hemos optado por la profundidad en vez de la cantidad. Por eso llevamos a cabo un enfoque más detallado de algunos casos particulares que podrían ser representativos, de modo que el cruce de los análisis de las cartas y de los casos con las observaciones de investigación-acción contribuya a una mejor comprensión de la acción educativa situada en un aula de último curso de la EOI. Pensamos que esta pequeña muestra es significativa del conjunto de alumnos y presenta la gran variedad de individuos que utilizan los servicios educativos y de formación de la EOI. El propósito es evaluar la propuesta de intervención en el aula para mejorar la

competencia escrita a nivel avanzado. Nuestra obligación es detectar no sólo lo que falla, sino también y en especial lo que mejor funciona con el objetivo de darlo a conocer a otros profesionales.

Este proceso de reflexión en la acción nos permite optimizar los recursos disponibles en un momento dado, pues, como dice Raimés (1991:423): “We need to establish a context. We need to know the environment [...]”.

Qué mejor modo de saber qué relación se establece entre cómo se produce el aprendizaje, y cómo se forja la instrucción que examinar las prácticas de instrucción y los testimonios del aprendizaje en un trabajo conjunto. De hecho, la idea de que los profesores se conviertan en investigadores es una forma de hacernos más autónomos y de hacer avanzar nuestras prácticas docentes: “Classroom-based research and action research is increasingly recommended to decrease teachers’ reliance on theorists and researchers” (Richards y Nunan, 1990, en Raimés, 1991:423).

Esta idea de que la investigación en la acción es una buena práctica es defendida asimismo por Nunan (1989:98), quien propone la experimentación a pequeña escala de los profesores:

Rather than adopting new methods, materials of ideas and judging their efficacy on intuitive grounds, it is more satisfactory, and professionally rewarding, to establish a small-scale classroom experiment to monitor, observe and document the effect of the new methods or materials on learner language, learning outcomes [...]. (Nunan, 1989:98).

Dibujado este panorama, creemos de interés formularnos las siguientes preguntas: ¿Cómo se pueden utilizar los textos auténticos para formular propuestas de instrucción? ¿Cómo podemos los profesores articular los conocimientos de orden discursivo y pragmático con los de carácter lingüístico? ¿Cómo podemos dar cuenta de la relación entre la competencia pragmática que exhiben las cartas escritas por los alumnos tras la instrucción con la que muestran antes de la misma?

A lo largo del trabajo estas preguntas se concretan y especifican (Cf. *Metodología*, capítulo 5) en función de las perspectivas que se presentan y su desarrollo.

De estos planteamientos se derivan algunos objetivos del trabajo, como 1) profundizar en qué son los usos escritos y cómo la perspectiva pragmática nos puede ayudar a comprender mejor este concepto difuso de lengua escrita; 2) qué es el texto y cómo podemos llegar a él desde ese concepto de lengua en uso y de acción verbal; 3)

en qué consiste aprender y enseñar la lengua escrita y en qué consiste enseñar estrategias de cortesía en particular y cómo ha de ser un currículo basado en estos supuestos; 4) qué sabemos de los procesos de aprendizaje de la composición escrita en L3 y cómo ha de ser el contexto de la tarea para que el aprendizaje sea efectivo; 5) qué metodología nos puede permitir la cobertura de aspectos tan relacionados entre sí pero tan dispares en tanto que nacen de marcos de referencia distintos.

Para alcanzar estos objetivos en un solo trabajo, hemos planteado dos partes. En *El marco general de la investigación* (Parte 1) recogemos los trabajos de las fuentes teóricas que fundamentan nuestra tesis y que nos sirven de apoyo a la hora de interpretar los datos empíricos. Consta de cinco capítulos.

El primero de ellos lo hemos elaborado a partir del objeto de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y consta de cuatro epígrafes: en el primero se define el concepto de lengua en tanto acción verbal, que constituye la base de la perspectiva pragmática, que definimos a partir de la sociolingüística interaccional, y de la perspectiva funcionalista. A lo largo de estas páginas identificamos los conceptos pragmáticos más relevantes que nos guiarán después y explicamos los dos pilares de la pragmática: la teoría de la relevancia y la teoría de la cortesía, que constituye el eje de la SD y el eje de la descripción de las cartas que se analizan.

El segundo capítulo trata del análisis del discurso escrito como resultado de la acción verbal. En este capítulo proporcionamos las herramientas teóricas para analizar el discurso escrito y explicar cómo funciona, especialmente en su dimensión interactiva. Consta de cuatro epígrafes: en el primero delimitamos el discurso escrito y las secuencias textuales. Abordamos algunos aspectos del análisis del discurso escrito, como los mecanismos enunciativos, la perspectiva del género discursivo y realizamos una primera aproximación a la carta de opinión.

El tercer capítulo trata del aprendizaje pragmático. Tiene cinco epígrafes: en el primero se define el concepto de competencias lingüístico-comunicativas. En el segundo se explica el concepto de competencia pragmática. En el tercer epígrafe señalamos el marco didáctico. En el cuarto epígrafe delimitamos la investigación pragmática más relevante para este estudio. Finalmente, en el quinto caracterizamos al sujeto de aprendizaje.

En el cuarto capítulo, hablamos de la producción escrita en L3. Este capítulo consta de cinco grandes subepígrafes: En el primero señalamos el cambio de dirección en la enseñanza de la escritura. En el segundo las líneas de investigación más

importantes. En el tercero nos centramos en la especificidad de los procesos en L2/L3. En el cuarto presentamos un modelo para enseñar y aprender a escribir en L3. Finalmente, el quinto subepígrafe trata de las bases del currículo en L2/L3.

El capítulo quinto trata de la metodología empleada. Consta de cuatro epígrafes. En el primero caracterizamos la investigación, definiendo la temática y objetivos. En el segundo, caracterizamos la metodología. En el tercero describimos el dispositivo para recoger los datos y, finalmente, en el cuarto describimos los criterios para el análisis de los datos.

En la parte 2 (Trabajo empírico), mostramos la información más relevante del proceso de investigación-acción, que empezó con un análisis de una selección de las cartas publicadas, escritas supuestamente por hablantes nativos. Estas cartas se analizan en el capítulo 1. Seguidamente, informamos sobre cuál fue el diseño de la secuencia de instrucción. Se trata del capítulo 2. En él explicamos cuál fue la intención al diseñar dicha instrucción, qué es lo que se tuvo en cuenta y cómo fue percibida por los dos polos del triángulo didáctico: alumnos y profesora. En tercer lugar (capítulo 3), analizamos la información que aparece en las cartas de los alumnos contempladas desde tres perspectivas distintas: los actos de habla, y la estructura de los textos y las estrategias cortesés. Estas cartas se comparan para buscar relaciones entre las escritas antes y después de la instrucción. En total se analizan seis casos escogidos al azar de alumnos que participaron en la secuencia de instrucción. De ellos se comparan las producciones iniciales con las finales, realizadas tras la instrucción.

Por último, en el capítulo 4, presentamos los datos procedentes de las entrevistas y de los cuestionarios de los alumnos para averiguar qué procesos de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita han seguido, en relación con dicha secuencia de instrucción. En cada apartado se contrastan los resultados con las investigaciones previas para que se compruebe si estos análisis validan o suponen interrogantes respecto de dichas investigaciones. Añadimos una serie de anexos que completan la exposición del dispositivo para recoger los datos y donde se puede encontrar el material manejado por los alumnos y la profesora en la secuencia didáctica impartida, así como materiales que completan la presentación y análisis de los datos y unas referencias bibliográficas del material consultado.

El trabajo finaliza con las conclusiones a las que hemos llegado ligadas a las propuestas de futuro abiertas por esta investigación. Dichas conclusiones se encuentran en el capítulo 5 de esta segunda parte, y pretenden ser un punto de partida para la

## I. Marco general de la investigación

discusión sobre la enseñanza de la composición escrita en contextos de enseñanzas especializadas en general, y de las estrategias pragmáticas en concreto, que permitan avanzar en un campo que necesita de datos procedentes del aula para constatar sus resultados. No queremos acabar esta introducción sin aclarar que este trabajo no pretende sentar las bases de cómo se han de enseñar las estrategias de cortesía verbal en lengua escrita en terceras lenguas, sino tan sólo mostrar los resultados de una experiencia que se llevó a cabo por si pudiese abrir caminos a otros profesores e investigadores preocupados por un enfoque alternativo de la enseñanza de la composición escrita en terceras lenguas.

## Capítulo 1. El lenguaje y la comunicación

En este primer capítulo revisaremos algunas definiciones del concepto de lengua (epígrafe 1.1) con el objeto de explicar cuál es el modelo de comunicación verbal que adoptamos en este trabajo. A continuación, revisaremos la perspectiva pragmática del lenguaje (epígrafes 1.2). Dentro de la perspectiva pragmática, nos centraremos en describir brevemente dos teorías en particular: la teoría de la relevancia (epígrafe 1.2.1.) y la teoría de la cortesía (epígrafe 1.2.2.). La primera, la teoría de la relevancia, porque supone un modelo actualmente influyente en pragmática, especialmente en lo que se refiere a la interpretación de enunciados: la interpretación pragmática. De ahí que este modelo sea considerado relevante para sentar las bases de un modelo de producción de textos escritos en terceras lenguas, puesto que el procesamiento de textos en la lectura y en la escritura está muy relacionado, como veremos en el capítulo 2. La segunda, la teoría de la cortesía, porque corrige los defectos de la teoría anterior al tomar en consideración la faceta social de la comunicación verbal humana. Además, formula unos principios basados en la negociación de imagen de los participantes, en base a un modelo de la comunicación intersubjetiva que considera la acción verbal como efecto de un pacto entre emisor y destinatario.

Seguidamente revisaremos dos perspectivas más que han incidido en este trabajo: la sociolingüística interaccional y la funcionalista, pues ambas consideran el lenguaje como una actividad social.

### 1.1. El concepto de lengua

La lengua no es sólo un instrumento para representar el mundo. Es sobre todo un instrumento para actuar en él, influyendo sobre los demás y estableciendo relaciones con los otros. En esa visión de la lengua la función comunicativa es fundamental. Por eso la labor del profesor de lengua hoy en día es desarrollar comportamientos o destrezas en los alumnos que les permitan entablar relaciones sociales con personas de otras lenguas y culturas. Es decir, desarrollar las habilidades comunicativas con el fin de facilitar la interacción social. Por eso las dimensiones sociales y de entendimiento mutuo entre las personas, lo que Habermas ha llamado “la acción comunicativa” (Habermas, 1984), se considera una perspectiva fundamental de la lengua en la enseñanza y el aprendizaje:



En la medida en que la comunicación sirve para que las personas se abran unas a otras y se puedan entender, puede servir también al establecimiento de relaciones interpersonales. La comunicación verbal, que es sólo uno de los tipos de comunicación humana, sólo es explicada en una pequeña medida por la función del código. El modelo de comunicación que se basa únicamente en el código ha sido superado en lingüística. La didáctica de la lengua ha absorbido las nuevas concepciones de la lengua y de la comunicación, de manera que enseñar la lengua ya no es únicamente enseñar un código.

Cuando no se emplea un código verbal, la comunicación se puede llevar a cabo mediante mecanismos de ostensión e inferencia (Sperber y Wilson, 1986). Pues bien, cuando se emplea código también existen mecanismos inferenciales. Sperber y Wilson (1986) explican cómo en los albores de la humanidad, antes de existir el lenguaje ya existía la comunicación; se trataba de comunicación no verbal, a la que luego se sumaría la comunicación verbal, que básicamente funciona del mismo modo, lo que ocurre es que utiliza signos verbales. El empleo del código verbal añadió un alto grado de sofisticación a la manera en que los seres humanos se comunicaban, pero si queremos comprender cómo se comunican verbalmente, hemos de observar cómo se comunican cuando no hablan.

Esta cuestión, la comunicación inferencial, la abordaremos con más detalle en el epígrafe 1.2.1. *La teoría de la relevancia*. Según Sperber y Wilson (1986), conocidos por su teoría de la relevancia, la comunicación, ya sea verbal o no, se define como un proceso de reconocimiento inferencial de la intención (*a process of inferential recognition of the communicator's intention*) (Wilson y Sperber, 1986:9). En el modelo informacional de Jacobson, el “mensaje” es algo que se traspaşa tal cual. Entre el hablante y el destinatario se establece una relación simétrica e inversa: el hablante simplemente codifica cierto mensaje y el destinatario lo descodifica utilizando el mismo código. Cuando el mensaje deja de estar en el centro del discurso y los interlocutores pasan a ocuparlo la comunicación se identifica con aquella parte intencional del mensaje que ha conseguido ser transmitida. El lenguaje pasa a ser un conjunto de signos empleados por el emisor para hacer consciente al destinatario de cuál es su mensaje.

Lyons (1977:33) especifica que una señal es “comunicativa” cuando es significativa para el emisor, e indica la diferencia con una señal “informativa”, aquella que independientemente del emisor hace al destinatario consciente de algo de lo que no se había percatado anteriormente. Informativa, entonces, designa que es “significativa”

para el receptor. La existencia del receptor en el texto puede ser delatada por algún rasgo más o menos explícito:

The sender may then include as part of the signal some feature which identifies the intended receiver, or addressee, and invites him to pay attention to, or respond to, the signal. [En ese caso] [...] the sender will often adjust what he has to say according to his conception of the intended receiver's state of knowledge, social status, and so on (Lyons, 1977:34).

Por eso la consideración dialógica de los mensajes es un aspecto clave de la teoría que tiene implicaciones en la enseñanza de la escritura en L2/L3. Se trata del enfoque de enseñar a escribir pensando en el destinatario (*taking audience into account*).

Cuando más adelante veamos el modelo de comunicación que proponen Sperber y Wilson (1986), nos encontraremos con que la distinción que hace Lyons (1977:32) entre comunicación e información es clave para entender el aparato teórico de estos autores. Lyons considera necesario restringir el término de comunicación a “the intentional transmission of information by some established signal system” e incluso más aún a “the intentional transmission of factual, or propositional, information”. De este modo, se aparta de los usos vulgares en los que la palabra se emplea para la comunicación de sentimientos, actitudes y estados de ánimo así como a la comunicación factual. No obstante, la definición del concepto de comunicación por la teoría de la interacción social (epígrafe 1.3. *La sociolingüística interaccional*) ha intentado conectar todas estas definiciones.

En resumen, podemos hablar de enunciados comunicativos: aquellos investidos de una intención de transmitir una información por parte del hablante, y de enunciados informativos, aquellos que hacen percibir algo al receptor de lo que anteriormente no era consciente. Es decir, que mientras la primera función del enunciado (enunciado comunicativo) implica la noción de “intención” por parte del hablante, la segunda (enunciado informativo) implica la noción de “significación”, percibida en mayor o menor grado por el oyente o receptor, tal como se desprende de Lyons (1977:34).

Los significados nunca se desprenden únicamente de los significantes lingüísticos, de las expresiones verbales, pues, como dice Lacan (1975:387) el sujeto “siempre dice más de lo que quiere decir, siempre dice más de lo que sabe que dice.” De ahí que la semántica —tal como se había entendido tradicionalmente— no agote el fenómeno de la significación y necesite de una pragmática que le sirva de marco, que englobe tanto a

ésta como a la misma sintaxis. Sólo así entendida, una semántica pragmática puede dar cuenta de lo que hace realmente la lengua para significar, pues no cabe ninguna duda de que los factores extralingüísticos forman parte esencial de la significación de las formas lingüísticas tomadas en sus contextos de uso. La semántica tuvo, pues, que ampliar sus instrumentos para poder explicar la interpretación y la significación de los enunciados lingüísticos (Lyons, 1977). De ahí que la misma definición de “enunciado” opuesto a “oración” sirva para dar el salto desde una lingüística formal, más cerrada, a otra más general, pero mucho más complicada, la que se ha llamado pragmática<sup>1</sup>, que podrá dar cuenta tanto de las propiedades puramente lingüísticas de los enunciados como de las propiedades extralingüísticas que permiten interpretarlos. Del término “pragmática”, así como del estudio de la interpretación de los enunciados, se hablará más adelante (epígrafe 1.2. *La perspectiva pragmática*).

Hay dos cuestiones relacionadas con la comunicación que conviene resaltar aquí, aunque las trataremos repetidamente a lo largo de estas páginas. Nos referimos al problema del destinatario. En primer lugar, hay que distinguir entre el “destinatario” intencionado (que Fillmore [1971] llamará *locutionary target*) y el real, al que haríamos mejor en llamar “receptor”. El emisor (o *locutionary source*, según Fillmore, 1971) puede incluir en su mensaje algún tipo de indicación que lo identifique, de modo que pueda responder. Pero además, tal como señala Lyons, (1977:34), el emisor ajustará su enunciado a éste, de acuerdo con lo que infiera que él sabe, según su estatus social, etc. En segundo lugar, el éxito de la comunicación depende del reconocimiento de la intención comunicativa de emisor y de la adecuación de su respuesta a esta intención. De hecho, un enunciado no informativo puede ser la señal que desencadene un proceso inferencial en el destinatario que lo cargue de significado, cumpliendo, así, su objetivo comunicativo.

El modelo de comunicación mediante el cual el emisor codifica un mensaje y lo transmite a un destinatario que lo descodifica para comprenderlo ha sido considerado por la mayoría de los autores como un modelo insuficiente para explicar la comunicación verbal humana, ya que en realidad se trata de un proceso mucho más complejo. Este aspecto lo examinaremos con mayor detalle en el epígrafe 1.2. *La perspectiva pragmática*. En él describiremos el modelo de código y el modelo inferencial de la teoría de la relevancia (epígrafe 1.2.1. *La teoría de la relevancia*) que vendrá a

---

<sup>1</sup> El origen del término lo explica S.C. Levinson (1989:83).

cuestionar el modelo de comunicación comúnmente aceptado por las teorías tradicionales).

La teoría de la relevancia, que constituye un desarrollo del procesamiento inferencial de la información (teoría de la información o teoría de la comunicación), y que se examina, como hemos dicho, en el apartado 1.2.1., se basa en un modelo ostensivo-inferencial de la comunicación, es decir que parte de la separación del concepto de comunicación en dos subconceptos: el de la comunicación codificada y el de la comunicación ostensivo-inferencial. Estos dos conceptos o modos de comunicación se utilizan de forma distinta y lo fundamental es que, mientras la comunicación ostensivo-inferencial puede funcionar sola, sin la codificada, esta última sólo funciona como refuerzo de la primera.

La distinción entre oración y enunciado es clave en la teoría pragmática, pues mientras que la oración, constituye un concepto abstracto, la unidad máxima sobre la que puede operar una regla gramatical, el enunciado se refiere a una instancia particular de oración, que, para ser válido, depende siempre de factores extralingüísticos:

El enunciado tiene que ser considerado verdadero por los participantes, en la medida que refleja algo perteneciente al mundo; tiene que ser considerado veraz, en la medida en que expresa las intenciones del hablante, y tiene que ser considerado normativamente correcto, en la medida en que afecta a expectativas socialmente reconocidas (Habermas, 1994:328).

Sin embargo la oración es válida en sí misma, independientemente de las condiciones de emisión, pues no se relaciona con ellas, existe fuera de ellas.

Según Habermas, los enunciados, están insertos en una triple realidad; a) la externa (aquello que es percibido); b) la interna (aquello que el hablante quiere expresar) y c) la normativa (aquello que se reconoce social y culturalmente). La validez del enunciado, su adecuación, depende de estas tres realidades. La oración no-situada no necesita cumplir ni puede cumplir las mismas condiciones de validez que el enunciado (Habermas, 1994:327).

Como acabamos de ver en la cita de Habermas, los enunciados están insertos en una triple realidad. La función de describir estados o acciones es sólo secundaria respecto a la función social del lenguaje que es la de establecer y mantener relaciones con otras personas y expresar nuestras actitudes y personalidad. De ahí que se distingan en principio tres funciones básicas del lenguaje: la descriptiva, la social (función interpersonal) y la expresiva. La información descriptiva es factual, puede ser afirmada

o negada, verificada. La distinción entre la función expresiva y social, según Lyons no está claramente delimitada. La función social sería la encaminada a entablar y mantener relaciones sociales, de ahí que la función instrumental del lenguaje, pueda ser considerada un aspecto de la misma: i.e. “its being used in order to achieve some practical effect” (Lyons, 1977:52). La función expresiva o emotiva, actitudinal es la que varía según el hablante. La función interpersonal, según este autor, abarcaría ambas: la función expresiva y la social (Lyons, 1977:51).

### *Conclusión*

En este apartado sobre el concepto de lengua hemos explicado cuál es el modelo de comunicación verbal en que se basa este trabajo. Hemos insistido en la idea de que la lengua no es únicamente un instrumento para representar el mundo sino sobre todo para actuar en él construyéndolo a la vez que somos contruidos por él, mediante la interacción social. También hemos insistido en el hecho de que la función del código sólo explica parcialmente la comunicación verbal puesto que los mecanismos inferenciales constituyen una parte fundamental de la misma. El mensaje se ha desplazado del centro de interés y es justamente la relación entre los interlocutores lo que pasa a primer plano. El mensaje, atrapado entre la intención del emisor (información) y la interpretación de dicha intención (comunicación), deja de ser algo estático e inmutable para constituirse en algo dinámico, inestable, ontológicamente inasible.

### **1.2. La perspectiva pragmática**

Como hemos visto, en la comunicación verbal intervienen un entramado de factores que actúan simultáneamente, tales como sistemas inferenciales, de organización social, la cognición humana, los sistemas de signos verbales y no verbales, los sistemas culturales, etc. La perspectiva pragmática, al poner el acento en el uso del lenguaje, arroja luz sobre la relación entre los factores extralingüísticos y los puramente lingüísticos, estudiando las presiones que sobre el código ejercen los factores pertenecientes al “contexto de situación” (Halliday y Hasan, 1976), al mismo tiempo que refina los hallazgos teóricos precursores. Los estudios pragmáticos, al poner el énfasis bien en la producción, bien en la interpretación de los enunciados, intentan establecer las condiciones que regulan el uso del lenguaje en condiciones naturales. Por eso este

epígrafe sobre la perspectiva pragmática ha sido desarrollado en dos subepígrafes que intentan cubrir los dos aspectos más importantes: el cognitivo y el social.

La distinción entre el modelo de código y el modelo inferencial de la comunicación es esencial para conocer cómo funciona la comunicación. En este apartado examinaremos las peculiaridades más sobresalientes del modelo inferencial según Schiffrin (1994), que es básico para entender la teoría de la relevancia. De acuerdo con esta autora, el modelo de código, que hasta hace bien poco servía para explicar el funcionamiento de la comunicación lingüística, a todas luces insuficiente, ha sido reemplazado por el modelo inferencial de la comunicación. Schiffrin describe así el nuevo modelo:

First, a sender has an internally represented proposition (... a “thought”) that she intends to make accessible to another person. Second, a sender transforms a thought into a set of externally and mutually accessible signals, here drawing upon knowledge of a code that is shared with an intended recipient of the message. Finally, a sender transmits that thought [...] by conversion of the thought into code-derived signals to its intended recipient; the recipient then relies upon essentially the same procedures to decode the signal, retrieve the message, and thus access another’s thought (Schiffrin:1994, 392).

En este modelo inferencial de comunicación, el mensaje se entiende de un modo muy distinto al modelo de código que dominaba antes, y, por supuesto, también se conciben de forma diferente tanto el código como el comunicador. Empecemos por las intenciones del hablante o comunicador. En el modelo inferencial, que parte de las teorías de Grice (1957), se reconocen tres intenciones:

- (a) La intención de producir cierta respuesta en el oyente.
- (b) La intención de que el oyente reconozca la intención del hablante.
- (c) La intención de que el oyente reconozca la intención del hablante como parte, por lo menos, de la razón que tiene el oyente para que responda al hablante.

Sólo si se cumplen las tres intenciones se produce la comunicación. De este modo, tal como expone Schiffrin, el modelo inferencial presupone que el que inicia la comunicación no transmite pensamientos, sino que hace manifiesta su intención de comunicar algo (Schiffrin, 1994: 394). Comunicamos nuestras intenciones con los enunciados que son, en palabras de Sperber y Wilson (1986:29) “una modificación del entorno físico ideado por el comunicador para ser percibido por un público”. Las intenciones ya no son, como en el modelo de código, proposiciones que alberga el

hablante en su mente, sino más bien actitudes (Schiffrin, 1994:394). En este modelo, en lugar de confiar en un código compartido, confiamos en unos principios comunicativos compartidos. Estos principios son las conocidas máximas de Grice (1957): cualidad, cantidad, relación y manera.

Hoy en día, este modelo ha sido cuestionado por Sperber y Wilson (1986), quienes reducen las cuatro máximas anteriores a una sola y la llaman “principio de relevancia” o “pertinencia” (*Relevance Principle*), que subsume todas las demás y está basada en la racionalidad humana. Por esta razón es una máxima que funciona siempre, aunque no se quiera. El papel del interlocutor en este proceso es simple y complejo a la vez, ya que las intenciones del comunicador son reflexivas. Aunque se expresen de acuerdo con el punto de vista del hablante, el destinatario se supone que ha de actuar como un espejo del hablante. Esta autora lo expone del siguiente modo:

[...] the recipient recognizes intention (c), thereby recognizing intention (b), which is that the speaker intended recognition of intention (a) which is that an utterance produce a certain response (Schiffrin, 1994: 395).

Así, desde la perspectiva discursiva de Sperber y Wilson (1986 y 1994), la comunicación se entiende como un proceso de interpretación de intenciones. En este sentido, la perspectiva relevantista se aleja tanto de la perspectiva funcional como de la estructural, ya que estudia la comprensión del discurso, su procesamiento mental, o, más concretamente, la representación mental y los cálculos que subyacen a la comprensión, es decir, que se trata de algo interno a la mente humana (Blakemore, 2001).

Por otro lado, el modelo inferencial de la comunicación posee otra característica, que consiste en que se puede comunicar información más allá de la información proposicional, es decir, más allá de la información codificada lingüísticamente. Es el análisis de las implicaturas lo que permite dar cuenta de cómo se puede transmitir mucho más de lo que se hace a través del código lingüístico. Por eso la relación entre lo lingüístico y lo extralingüístico es el objetivo de cualquier planteamiento discursivo, como manifiestan Calsamiglia y Tusón:

[...] una aproximación discursiva al tema del significado tiene que plantearse la diferencia entre significado explícito y significado implícito, la relación entre lo que se dice y lo que no se dice pero que se quiere dar a entender o se entiende (Calsamiglia y Tusón, 1999:186).

En este enfoque discursivo el concepto de inferencia es clave pues siguiendo con estas autoras:

[...] con él se alude a todos los procesos mentales que se realizan para llegar a interpretar de forma situada los mensajes que recibimos (Calsamiglia y Tusón, 1999:186).

Para que la comunicación sea posible se necesita compartir unos principios comunicativos básicos, según la teoría del análisis del discurso y la pragmática. Son estos principios los que permitirán inferir las intenciones comunicativas del comunicador. Estos principios son los principios de la conversación, basados en la racionalidad de los hablantes. Schiffrin (1994) señala que tanto en el modelo de código como en el modelo inferencial de la comunicación, el papel de la “intersubjetividad” es crucial, ya que cuando nos comunicamos se trata de conseguir compartir un mensaje. Para Bajtin, en palabras de Reyes:

[...] la comunicación lingüística no es un apacible juego de codificación descodificación por turnos, sino un intercambio simultáneo de papeles, significados y efectos [...] Para él la única unidad lingüística es el enunciado, es decir, la oración dicha con intención comunicativa —el enunciado debe ser la unidad de estudio de cualquier teoría pragmática— (Reyes, 1990: 132).

En el enunciado se manifiesta la intersubjetividad del lenguaje, “el lugar donde el sujeto toma en cuenta la existencia del otro sujeto en tanto tal” (Lacan, 1981:310), pero para que pueda darse la intersubjetividad, para poder hablar de ella, hay que poder compartir también un código. Este constituye un paso previo. En el modelo inferencial el comunicador, el código se contempla de modo muy distinto al modelo de código que operaba tradicionalmente en lingüística.

La intersubjetividad es la dimensión esencial de la relación con el otro. La finalidad de la comunicación en el modelo inferencial consiste en el reconocimiento por parte del destinatario de las intenciones del comunicador. Es como un juego de espejos en el que los sujetos se reconocen el uno al otro. Para lograr la intersubjetividad, gracias a la cual la comunicación puede tener lugar, los interlocutores se basan en un código y unos principios compartidos: “people share the same linguistic code, as well as the same principles of communication” (Schiffrin, 1994: 395).

Los indicios contextualizadores son los encargados de facilitar al lector las pistas para poder realizar las inferencias, es decir, hacen más sencilla la tarea de procesar los significados implícitos. Sutilmente, mediante el léxico, las expresiones



periféricas (Lyons, 1977:738)<sup>2</sup> y otros recursos verbales y/o discursivos, el escritor irá modulando su mensaje de tal modo que, anticipándose a los posibles malentendidos que se puedan producir, así como a la falta de relevancia del contenido de su mensaje, exprese su intención de una forma adecuada y eficaz.

El modelo inferencial de la comunicación humana y las diferencias entre este y el modelo de código resulta crucial para entender la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986 y 1994). Aunque el modelo del código sigue siendo todavía muy importante en esta teoría ya que juega su papel a la hora de hacer las inferencias, la interpretación definitiva de los enunciados por parte del destinatario se realiza gracias a una forma particular de entender el modelo inferencial. No parte ya de los conocimientos previos compartidos, sino de otro concepto que veremos más adelante, del hecho de hacer la intención del hablante mutuamente manifiesta (*mutual manifestness*) (Sperber y Wilson, 1986).

### 1.2.1. La teoría de la relevancia

La teoría de la relevancia da un paso más y modifica significativamente el concepto de comunicación generalmente admitido a partir de Grice. Este modelo parte de las ideas de Grice (Grice, 1957, 1968, 1975, en Lyons, 1977), quien explica el fenómeno de la comunicación como el reconocimiento por parte del oyente de la intención del hablante. El modelo cognitivo de la comunicación humana de Sperber y Wilson (1986/1995) sistematiza y mejora la teoría de la comunicación expuesta por Grice, ofreciendo un modelo que explica cómo el receptor llega a la hipótesis interpretativa correcta. Además, este modelo ha profundizado en algunos aspectos de la teoría pragmática, haciéndonos reflexionar sobre algunos de sus conceptos.

La sección que introducimos aquí está dividida en tres subepígrafes. En primer lugar, esbozamos una caracterización general del modelo relevantista; en segundo lugar, describimos los conceptos más importantes que sirven para explicar cómo funciona el proceso inferencial en la interpretación; y, por último, señalamos algunas críticas del modelo de Sperber y Wilson (1986).

#### 1.2.1.1. Caracterización del modelo relevantista

---

<sup>2</sup> Verbs such as ‘suppose’, ‘believe’ and ‘think’ may be used parenthetically in the first person of the simple present tense “to modify or weaken the claim to truth that would be implied by a simple assertion” (Urmson, 1952, en Lyons, 1977:738).

Como acabamos de señalar, Sperber y Wilson (1986) desarrollaron la teoría de la relevancia a partir de las máximas de Grice. Para explicar la comunicación estos autores redujeron las máximas de Grice a sólo una: la de relación o relevancia, también llamada pertinencia. El principio de relevancia daría cuenta de la diferencia entre el significado codificado por el hablante y el significado procesado por el receptor. Es decir, que explicaría de dónde surge “ese algo más” que se comunica, que percibió primero Grice (1957, 1968, en Lyons) cuando formuló sus máximas, las cuales intentaban dar una respuesta al hecho de que hay mucha más información comunicada que aquella que se explicita lingüísticamente: la información que se infiere, el significado pragmático. La relevancia, tal como es considerada por Sperber y Wilson, es un concepto comparativo que se juzga en términos relativos y constituye una propiedad de los enunciados.

La comunicación no se produce ya por el hecho de empaquetar pensamientos e ideas dándoles la forma de palabras y frases, gracias al fenómeno de la codificación, y por el hecho de que el receptor las desempaquete, descodificándolas, para averiguar su significado. Además de descodificar el mensaje verbal, el receptor ha de llevar a cabo otra tarea adicional: la de realizar una serie de inferencias para averiguar cuál era la intención real del emisor al comunicar su mensaje. Es decir, que el lector tendrá que inferir un significado sólo parcialmente codificado por el lenguaje; un significado implicado. Para llevar a cabo esas inferencias, el receptor tiene que utilizar unos conocimientos compartidos, no sólo los del código, sino también unos principios comunicativos comunes. La inferencia es siempre necesaria puesto que al considerar la comunicación humana como un caso particular de la comunicación ostensiva, la única manera de reconocer las intenciones del comunicador es mediante ese proceso inferencial.

La teoría de la relevancia es un modo de repensar a Grice resolviendo algunos de los problemas que presentaba su teoría. Según Sperber y Wilson (1986), la comunicación humana puede explicarse mejor según su modelo, porque da cuenta de lo que se llama información relevante o pertinente (Reyes, 1990:77), que se define como “toda aquella información que da lugar a efectos contextuales (*contextual effects*)”. Por eso la relevancia es relativa a un conjunto de supuestos existentes con anterioridad (*existing assumptions*), llamados “contexto” (*context*) o “entorno cognitivo” (*cognitive environment*) en el que tiene lugar el acto de hablar. Por consiguiente, los supuestos que se añaden a los ya existentes, aunque relevantes, lo serán en mayor o menor grado.

### 1.2.1.2. Conceptos clave de esta teoría

#### *El contexto*

El contexto se define como un “constructo psicológico” (*a psychological construct*), formado por un conjunto de premisas, que son las que se utilizan cuando se interpretan los enunciados:

A speaker who intends an utterance to be interpreted in a particular way must also expect the hearer to be able to supply a context which allows that interpretation to be recovered (Sperber y Wilson, 1986:16).

El proceso de comunicarse incluye, pues, un contexto compartido por ambos, hablante (*speaker*) y oyente (*hearer*), para que la recuperación de la información que el hablante quiere transmitir sea posible. Esta concepción del contexto difiere significativamente de otros enfoques pragmáticos:

Any relevant features of the setting in which a form appears or might appear (Matthews, 1997:72).

O, como en Halliday (Halliday y Hasan, 1976) o el primer van Dijk (1977, 1978, 1980), donde el contexto se considera “contexto de situación” (*context of situation*) o de comunicación para determinar la coherencia de los discursos:

[...] a context is a highly idealized abstraction from such a situation and contains only those facts which systematically determine the appropriateness of conventional utterances (Van Dijk, 1977:191).

El término de “contexto de situación” lo utilizó primero Firth (1957b) para designar “all the relevant circumstances in which a specific act of speech takes place” (Matthews, 1997:73). Como señala este autor, en el análisis del lenguaje, de los enunciados concretos, se relacionan los aspectos del lenguaje con tipos de situación y/o con sus rasgos típicos. La diferencia entre el modelo de Sperber y Wilson (1986/1995) y los modelos anteriores, como el de Van Dijk (1977) reside en que mientras en este modelo relevantista a los sujetos se les supone relevancia, es decir, que se les supone que siempre buscan efectos a lo que escuchan o leen cuando procesan los mensajes, en el anterior modelo, la gramática textual (*text grammar*), lo que se les suponía a los hablantes era coherencia, puesto que la propiedad de ser coherente era una a priori de los textos. Ahora se tiende a distinguir entre coherencia pragmática y temática (Bronckart (1996). La coherencia pragmática es la coherencia externa al propio texto y

la coherencia pragmática la interna al texto. En cambio, la coherencia en el modelo de Sperber y Wilson, como bien señalan Charolles y Combettes (1999:91) siempre ha sido una forma particular de relevancia:

Les linguistes qui s'intéressaient aux problèmes de cohérence ont donc eu tôt fait d'admettre que la cohérence n'était jamais qu'une forme à peine particulière de la pertinence et que, pour mesurer l'impact de cette exigence sur l'interprétation des discours, il suffisait de prendre exemple sur la dérivation des actes de langage indirecte popularisée par J. Searle (1969/72, citado en Charolles y Combettes, 1999:91).

### *Los efectos contextuales*

Los “efectos contextuales”, constituyen un concepto clave en este modelo interpretativo, ya que sirven para definir la relevancia de los mensajes. Dichos efectos se producen cuando la información nueva se combina con la información antigua, la que ya posee el oyente. Cuando éste contextualiza la información nueva con la información anterior, bien gracias al entorno, bien gracias a las informaciones procesadas previamente es cuando se pueden producir estos efectos. En el caso de que se produzcan la información es relevante. Por consiguiente, la relevancia de los discursos se evalúa en relación con los efectos contextuales que se generan en su interpretación. Para Sperber y Wilson, la interacción entre la información nueva y la antigua sólo es relevante cuando se producen efectos contextuales, es decir, cuando la información nueva refuerza o contradice la información antigua, no cuando la duplica o cuando no está en absoluto relacionada con ella. Además de los casos en los que la información nueva refuerza o contradice la información antigua, hay otro caso donde la información nueva puede llegar a ser relevante: cuando da lugar a “implicaciones contextuales” (*contextual implications*). Este es otro concepto clave que necesita una explicación. Tal como lo definen los autores:

A contextual implication is new information; it is a synthesis of old and new information, a result of interaction between the two, (Sperber y Wilson 1986:108).

De ahí que la comunicación consista no sólo en identificar el contenido de una proposición, sino también en qué efectos contextuales se producen y cuáles son, ya que la información que no produce efectos contextuales es irrelevante.

¿Qué significa entonces interpretar un enunciado? Según Sperber y Wilson, interpretar un enunciado es algo más que identificar un supuesto expresado explícitamente:

[...] it crucially involves working out the consequences of adding this assumption to a set of assumptions that have themselves already been processed. In other words, it involves seeing the contextual effects of this assumption in a context determined, at least in part, by earlier acts of comprehension (Sperber y Wilson, 1986: 118).

Otro concepto clave es el de intención, que estos autores desglosan en dos tipos: La intención informativa y la intención comunicativa.

#### *La intención informativa y la intención comunicativa*

La intención informativa (*informative intention*) se define como “la cualidad de hacer manifiesta a la audiencia una serie de supuestos” (Sperber y Wilson, 1986: 61). Es necesario no confundir intención informativa con la intención comunicativa (*communicative intention*), que sería la de hacer “mutually manifest to audience and communicator that the communicator has this informative intention” (Sperber y Wilson, 1986: 61). Es decir, que, mientras la intención informativa sería primaria, la intención comunicativa sería secundaria. A la primera se llegaría directamente, mediante la “ostensión”, un concepto clave en la teoría y que explicaremos a continuación; a la segunda, muchas veces, indirectamente, mediante la inferencia. La intención informativa equivale a la fuerza locutiva del enunciado. La intención comunicativa hace referencia a la fuerza ilocutiva. Ambas intenciones subyacen al modelo ostensivo-inferencial, que describimos a continuación.

#### *El modelo ostensivo-inferencial*

Si el modelo de código no funciona por sí solo, tampoco el modelo inferencial lo hace, ya que este último necesita del código en la comunicación verbal, su papel es el de servir al modelo inferencial sometándose a él. Sin embargo, hay gran parte de la recuperación de la información que no se hace gracias al modelo inferencial tampoco. Sólo el modelo ostensivo-inferencial de comunicación puede dar cuenta de este y otros fenómenos. Pero antes de ver en qué consiste este modelo, hace falta aclarar una noción previa: la noción de “ostensión” (*manifestness*), que es la cualidad de un significado de hacerse manifiesto. Otra noción clave es la de “entorno cognitivo” (*cognitive environment*), relacionada con él. Sperber y Wilson (1986) definen la noción de “ostensión” del siguiente modo:

A fact is manifest to an individual at a given time if and only if he is capable at that time of representing mentally and accepting its representations as true or probably true [...]. To be **manifest**, then, is to be perceptible or inferable (Sperber y Wilson, 1986:39).

Por otra parte, estos autores definen el entorno cognitivo como “a set of facts that are manifest to him”. El entorno cognitivo total de un individuo es una función tanto de su entorno físico como de sus habilidades cognitivas:

[...] An individual's total **cognitive environment** is the set of facts that he can perceive or infer: all the facts that are manifest to him. An individual's total cognitive environment is a function of his physical environment and his cognitive abilities. Y consiste en: all the facts that he is aware of, but also of the facts that he is capable of becoming aware of, in his physical environment (Sperber y Wilson, 1986:39).

La ostensión, en el sentido de algo que se muestra, sirve para centrar la atención en la información pertinente:

Ostension helps focus the attention of the audience on the relevant information and thus contributes to the fulfilment of the informative intention (Sperber y Wilson, 1986:39).

La comunicación, entonces, se produce y es posible en tanto en cuanto se altera el “entorno cognitivo” del receptor. Por eso, para entender el proceso de interpretación de los enunciados, ambos conceptos, ostensión e inferencia, son necesarios, ya que forman un continuo:

[...] a continuum of cases of ostension ranging from 'showing', where strong direct evidence for the basic layer of information is provided, to 'saying that', where all the evidence is indirect (Sperber y Wilson, 1986: 54).

Es decir, hay casos en los que el hablante (o comunicador) comunica su intención de informar al oyente (o receptor) directamente, mediante la ostensión, ya sea lingüística o no, y otros en los que el agente de la comunicación (*communicator*) daría a entender su intención “entre líneas”, en el subtexto, dando pistas para que el oyente o receptor llegue a la intención informativa de forma indirecta, mediante un proceso deductivo. Según la cercanía o la lejanía entre el contenido proposicional de la forma lingüística y el contenido comunicado, los enunciados serán más explícitos o más implícitos, más directos o más metafóricos.

El modelo relevantista funciona gracias a un “sistema deductivo” (*deductive system*) que se aplica a las representaciones conceptuales y que estos autores explican exhaustivamente en su estudio (Sperber y Wilson, 1986:86-90). Según ellos, la cualidad de ser relevante es una cuestión de grado, que depende del interlocutor, y no

una propiedad de los enunciados, pues la cualidad de ser relevante de un enunciado puede cambiar de persona a persona o según las circunstancias de una misma persona, de ahí que, como hemos señalado antes, el análisis del discurso sería una empresa imposible.

Para estos autores las habilidades inferenciales no son semejantes a las habilidades que requiere la decodificación de los mensajes, aunque estas son cruciales en el modelo de comunicación que presentan. Son tan importantes que incluso construyen un modelo formal que dé cuenta de los mecanismos y principios generales que explican esos procesos inferenciales. Por ejemplo, rechazan la hipótesis comúnmente aceptada del conocimiento mutuo o conocimiento compartido (*mutual knowledge /shared knowledge*). El conocimiento compartido es aquel conocimiento que hablante y oyente dan por sabido (supuesto) en algún momento de su intercambio verbal. Para que la comunicación tenga éxito completo todo el conocimiento relevante ha de ser compartido (Matthews, 1997:236).

En el modelo de código, el conocimiento compartido era esencial para explicar el funcionamiento de la comunicación, pero Sperber y Wilson (1986) piensan de otra manera. El término de “conocimiento compartido” les parece equivocado, la hipótesis, según ellos, carece de garantías y es, por tanto, insostenible:

How do speaker and hearer distinguish between what knowledge they share and what they don't share? [...] mutual knowledge is an ideal, not a reality. [...] This hypothesis cannot give guarantees. [...] We see the mutual-knowledge hypothesis as untenable. We conclude that the code theory must be wrong (Sperber y Wilson, 1986:19-21).

Si rechazamos la hipótesis de que para que haya comunicación hablante y oyente han de compartir cierto conocimiento, la interpretación ha de explicarse en base a otra idea: la de los supuestos. Para ello estos autores presentan un modelo economicista basado en el coste-beneficio. Este modelo se aplica al proceso de interpretación de los enunciados, tal como observamos a continuación.

#### *La interpretación: Tres casos*

Antes hemos dicho que la relevancia, según el modelo relevantista, es cuestión de grado. Así pues el proceso de interpretación de los enunciados puede seguir tres vías:

1. Un supuesto contiene información nueva, pero no se conecta con la información presente en el contexto.

2. Un supuesto ya está presente en el contexto, por lo que su fuerza no modifica el contexto y, por lo tanto, resulta ya de entrada irrelevante.
3. El supuesto es inconsistente con el contexto y es demasiado débil para distorsionarlo en modo alguno, por lo que el contexto permanece inmutable (Sperber y Wilson, 1986:121).

Como la relevancia es cuestión de grado, se ha de poder medir. Sperber y Wilson encuentran el modo de hacerlo en la teoría económica: el grado de relevancia de una información se medirá en términos del coste-beneficio que implique su procesamiento y los efectos contextuales que produzca. Cuanto más cueste procesarla, menos relevante será. Es decir, que el esfuerzo del procesamiento, su coste, será un factor indispensable para medir la relevancia de los enunciados. Cuanto menor coste de procesamiento y mayores efectos contextuales, mayor será la relevancia. Lo dado es la presunción de que una intención informativa hecha manifiesta es relevante.

Las tareas de procesar enunciados tienen muchos aspectos en común, ya se trate de leer o de escribir. Es probable que, si llegamos a entender cómo se procesan los enunciados, nuestra representación de cuál es la tarea del producir textos se ajuste más. Para procesar un texto hay que saber cómo se reconoce la intención informativa del comunicador. ¿Cómo funciona la comunicación? Primero, se trata de reconocer un estímulo ostensivo, para que luego este estímulo se pueda tomar como testimonio (señal o marca) de las intenciones comunicativas del comunicador. A menos que la presunción de relevancia se identifique —bien porque el conjunto de supuestos sea relevante, o bien porque el estímulo ostensivo sea el más relevante—, el receptor no podrá construir una hipótesis interpretativa posible sobre el contenido de los supuestos para elegir el correcto, ya que el éxito en la comunicación depende precisamente de la habilidad del destinatario para reconocer (inferir) la intención del comunicador (Sperber y Wilson, 1986:166).

En resumen, Sperber y Wilson consideran la comunicación verbal como un doble proceso: uno basado en la codificación y la decodificación, y el otro basado en la ostensión y la inferencia. El primero sirve al segundo como evidencia y precede el esfuerzo de comprensión real; se trata más bien de un paso previo para el verdadero proceso de comprensión (Sperber y Wilson, 1986: 177):

Verbal communication proper begins when the speaker is recognised not just as talking [...] but as saying something to someone (Sperber y Wilson, 1986: 177).



En la interpretación de los enunciados que se produce en la comunicación verbal intervienen dos elementos distintos: las implicaturas y las explicaturas. Estas nociones van más allá de los conceptos de Grice de implicaturas conversacionales y no conversacionales. A continuación exponemos brevemente en qué consisten.

### *Explicatura e implicatura*

Puesto que la comunicación verbal no se produce sólo descodificando mensajes, Sperber y Wilson recurren a los conceptos de “implicatura” (*implicature*) y “explicatura” (*explicature*), para dar cuenta de su concepto de comprensión, apartándose de Grice (1957, 1968, 1975) en la caracterización del concepto de implicatura, aunque le siguen en la idea matriz de que la comprensión consiste en identificar la intención informativa del hablante.

Para estos dos autores, la explicatura se refiere al contenido que el enunciado manifiesta de forma ostensiva. El segundo, la implicatura, se refiere al contenido que se comunica mediante la deducción. Las implicaturas tienen su origen en los supuestos contextuales, que el oyente necesita para enriquecer y poder procesar el contenido proposicional explícito de los enunciados. Esto es diferente de lo expresado por Grice (1957, 1968, 1975), que llama implicaturas a los supuestos adicionales y a las conclusiones que proporciona el receptor para mantener el principio cooperativo y el cumplimiento de las máximas. Para este autor recuperar el contenido explícito de un enunciado consistía en recuperar la forma proposicional y la actitud; cualquier otro supuesto, ya fuera descodificado o inferido, era una implicatura. Las implicaturas descodificadas las llaman “implicaturas convencionales” y a las implicaturas inferidas “implicaturas conversacionales”.

Para Sperber y Wilson (1986) cualquier supuesto comunicado de modo no explícito es una implicatura, (no hay implicaturas descodificadas; todas son inferidas) y un supuesto comunicado explícitamente es una “explicatura”. Cualquier supuesto, o bien es una explicatura, o una implicatura. Estos autores niegan que haya implicaturas convencionales en el sentido de Grice. Para comprender un enunciado, el interlocutor ha de resolver las explicaturas dándoles una forma proposicional. La explicatura combina pues conceptos del sistema lingüístico con otros que han de inferirse del contexto. Una vez el mensaje ha sido descodificado, comienza el proceso inferencial.

Este proceso inferencial consta de tres subtareas: la desambiguación, la asignación de referente y el enriquecimiento. Las dos primeras tareas no son

suficientes, ya que necesitan del enriquecimiento contextual del esquema aportado por las dos anteriores para acabar de resolver todo lo indeterminado que todavía quede en el enunciado. Estas tres operaciones (la desambiguación, la asignación de referente y el enriquecimiento) se realizan de acuerdo con el principio de relevancia. La expectación de relevancia tiene su origen en los mecanismos cognitivos del ser humano, ya que no podemos procesar enunciados sin buscar su relevancia.<sup>3</sup>

Lo importante de la crítica a Grice en cuanto a la interpretación de los enunciados no es sólo que estos autores nieguen las implicaturas convencionales tal como él las entendía, sino que no conciba cómo la comunicación necesita, primero, de un enriquecimiento de la forma lógica, y, segundo, una explicación más detallada de cómo se comunican las actitudes proposicionales. Por último, los grados en que un enunciado es más o menos explícito es algo no contemplado por Grice. Para Sperber y Wilson (1986:183) lo explícito involucra también cierto grado de inferencias que necesita ser investigado por la pragmática.

#### *El funcionamiento del proceso inferencial*

Cuando interpretamos un enunciado ponemos en marcha un proceso inferencial que sigue varios pasos. En primer lugar, procedemos a la desambiguación de las hipótesis mediante la gramática, que asigna una serie de posibles interpretaciones semánticas a cada frase. Así se determinan una serie de referentes posibles. Después, la memoria enciclopédica del oyente determina una serie de objetos que encajan con esos referentes especificados. La recuperación del contenido proposicional explícito del enunciado se produce al elegir una única representación semántica de cada frase y asignar referentes a cada una de las expresiones referenciales.

Todo el proceso heurístico está guiado siempre por el principio de relevancia, incluso cuando recurre a la memoria enciclopédica para asignar referentes. Por consiguiente, una vez identificada la forma proposicional y la actitud, el receptor puede identificar el supuesto expresado por el comunicador. De este modo, el proceso inferencial comienza a completar la forma lógica y a confeccionar un esquema de supuestos (Sperber y Wilson, 1986:180). En la identificación de la forma proposicional tienen lugar dos mecanismos mentales: Primero un *input* lingüístico y, segundo, una habilidad inferencial central, que activa primero el contexto inmediato y, después, las

---

<sup>3</sup> Sperber & Wilson, *Outline of relevance theory*, 1994, 104

entradas enciclopédicas de los distintos conceptos activados. Pero, ¿cuál es la importancia que estos autores dan a la forma lingüística?

### *La forma lingüística*

Si el hablante quiere producir un enunciado relevante, tiene que hacer dos cosas: en primer lugar crear efectos contextuales en el oyente; y, en segundo lugar, minimizar el esfuerzo de procesamiento. Esa es la clave de la teoría para explicar los efectos del estilo. Pero el procesamiento es diferente de otras formas de comunicación no lingüística. Cuando hablamos de lenguaje, el procesamiento se produce en el tiempo. Unas informaciones se procesan antes que otras, ya sea cuando hablamos o cuando escribimos. Lo que va delante se procesa antes y, aunque quizás no tenga interés por sí mismo, seguramente da pie a una serie de preguntas que se responderán después (o no). El lector al menos esperará que el resto de los enunciados se refieran a eso y satisfagan sus expectativas. En el caso de la escritura, que concierne a la parte empírica de este trabajo, el escritor deberá por consiguiente, explotar este factor, ya que:

The sooner disambiguation and reference assignment are achieved, the less processing effort will be required (Sperber y Wilson, 1986: 204).

De ahí que el escritor tenga que tomar en cuenta al lector y anticipar la forma en la que este va a procesar su escrito, de modo que la comunicación sea eficaz, como se desprende de Sperber y Wilson, (1986: 217). Si el escritor ha hecho bien su trabajo, el cierre de su discurso confirmará todas las posibilidades abiertas por el inicio, tanto las referidas al contenido como al contexto, según se sigue de Sperber y Wilson, (1986:208). Si durante la interpretación surgen problemas, el oyente tendría que averiguar “under what mistaken image of him the speaker could have thought that her utterance would be optimally relevant” (Sperber y Wilson, 1986: 208).

La forma que adquieren los enunciados condiciona el estilo:

[...] given that utterances have constituent structure, internal order and focal-stress, and given that they are processed over time, the most cost-efficient way of exploiting these structural features will give rise to a variety of pragmatic effects. There is a natural linkage between linguistic structure and pragmatic interpretation, and no need for any special pragmatic conventions or interpretation rules: the speaker merely adapts her utterance to the way the hearer is going to process it anyhow, given the existing structural and temporal constraints (Sperber y Wilson, 1986:217).

Estas afirmaciones son controvertidas. A continuación consideraremos algunas de las contestaciones que ha tenido la teoría de la relevancia formulada por Sperber y Wilson.

En cuanto al papel del estilo, Sperber y Wilson dicen que es crucial, ya que gracias a él el comunicador manifiesta sus expectativas respecto al destinatario (su capacidad cognoscitiva, el tipo de ayuda que necesita para procesar el texto, el tipo de complicidad que los une, la distancia que los separa, etc., dependen de él):

[...] the hearer's cognitive capacities and level of attention, how much help or guidance she is prepared to give him in processing her utterance, the degree of complicity between them, their emotional closeness or distance [...] (Sperber y Wilson, 1986: 217).

Tradicionalmente, el estilo se consideraba como un rasgo puramente individual del hablante. Ahora son justamente, esas variables interpersonales: la distancia entre los interlocutores, su grado de confianza, etc., las que interesan, aunque desde un plano todavía exclusivamente cognitivo, ya que constituye una función de la relevancia (Sperber y Wilson, 1986: 219). Necesitamos una teoría de la interacción socio-discursiva, como la teoría de la cortesía, para que el estilo no sea sólo algo que aparece cuando se busca la relevancia, sino algo que se activa cuando se busca armonía entre los interlocutores, cuando se cumple con el contrato conversacional (Fraser y Nolen, 1981). Gumperz (2001:217) señala que, según Goffman, “interaction should be seen as a separate level of communicative organization.”

A pesar de estas bondades, la teoría tiene sin embargo sus limitaciones, al no concebir ni dejar lugar, tal como esta estaba formulada en un principio, a las condiciones culturales y sociales de la comunicación. La noción crucial es la de contexto, pues la teoría de la relevancia sólo da entrada a los supuestos contextuales del oyente, pero no a los de los enunciados precedentes, como sucede en la mayoría de los autores de la lingüística textual. A continuación examinaremos algunas de las críticas más importantes y algunos desarrollos a los que ha dado lugar esta teoría.

### *1.2.1.3. Críticas y aplicaciones de la teoría*

En este epígrafe sobre críticas y aplicaciones de la teoría, observaremos cómo, a pesar de sus aciertos, el modelo relevantista de Sperber y Wilson ha sido contestado por algunos autores.

La principal crítica hace referencia a lo reduccionista de la teoría. Escandell (1996:130) señala que el problema principal de esta teoría es que “borra o desdibuja” la dimensión social de la comunicación (Escandell, 1996:130): la teoría es reduccionista en el sentido siguiente:

[...] en el sentido de que parte del supuesto de que la mente humana es exclusivamente un mecanismo de procesamiento de la información que, según esta perspectiva, tiene una tendencia natural a mejorar constantemente el conocimiento del mundo que posee. En consecuencia, la comunicación se entiende en términos de procesamiento e intercambio de información.

Este reduccionismo es atacado por L. Cummings (1998:8) quien lo achaca a las raíces positivistas de la teoría. Según esta autora:

[...] the problem is this: no deductive process can adequately capture the contextual nature of inferential comprehension (L. Cummings, 1998:8).

Por otro lado, señala que:

The normative basis of the notion 'relevance to an individual' is striking. It is a question of degree because “normative notions function as part of a wider network of concepts” [...] (L. Cummings, 1998:8).

Defiende la idea de que el número de factores es mucho más amplio y que por lo tanto:

This leads to seriously doubt about the validity of their concept of relevance to an individual and the further notion of strength which is dependent upon it (L. Cummings, 1998:11).

Una de las consecuencias de este reduccionismo es que no integra la dimensión social en lo cognitivo, tal como propone el último van Dijk. Kitis, en esta línea, señala lo siguiente:

[...] a social interaction theoretical model as a goal-directed activity provided by the collaboration of psychology, cognitive science and linguistic pragmatics will be needed (Kitis, 1999:662).

Esta autora propone una relevancia global:

Global relevance proceeds from social domains and events to discourse stereotypes, to speech-act archetypes down to utterance. This is a top-down relevance opposed to S & W's [Sperber y Wilson] which is bottom-up. This type is normative in character and lies in the realm of language production rather than interpretation [...] (Kitis, 1999:656).

Esta relevancia global se sitúa entre el individuo y la esfera social, entre la situación concreta (*the event*) y el lenguaje. Puesto que los acontecimientos son estructuras:

[...] structures within which young children and adults place language, thus ensuring its acquisition (Nelson, 1996). Language acquisition, as can be well appreciated, does not reach its endpoint before a speaker has acquired types of language embedded in institutional social events. [...] linguistic development does not occur irrespective of the social development within which it is grounded (Kitis, 1999:656-658).

La necesidad de redefinir la relevancia para relacionarla con la estructura básica del acontecimiento social o del dominio ha sido indicada por Van Dijk. Este y otros autores han llamado la atención sobre el hecho de que los participantes competentes en el evento comunicativo son conocedores de la estructura de la acción y orientan su comportamiento lingüístico de acuerdo con los rasgos más importantes de esta estructura (Kitis, 1999:650). Esta autora busca una redefinición del modelo relevantista enriquecido con el modelo social, redefinición que es posible gracias a los valiosos descubrimientos de la pragmática empírica.

A estas críticas al modelo de Sperber y Wilson (1986), se suman otras que insisten en que no da cabida ni a la sociedad ni a la cultura en su descripción de la comunicación por lo que resulta un modelo demasiado separado de la realidad como para poder ser aplicado con éxito (Mey, 1993:81-82). Este autor afirma que la teoría quiere abarcar demasiado y que esa es la razón por la que pierde fuerza. No se centra en las dimensiones sociales del lenguaje, y, además, se apoya demasiado en la metáfora del procesamiento de la información. Talbot (en Mey, 1993:82) también echa en falta el contexto cultural y social en la caracterización de los individuos. Al estar desconectada de los problemas prácticos de la comunicación, la teoría resulta decepcionante, afirma este autor.

¿Es posible conjugar la teoría de la coherencia de los discursos con la teoría de la relevancia como dos formas complementarias de enfocar el texto y explicar su funcionamiento discursivo?

Este es un tema controvertido. Blackmore (2001) se opone a que ambas teorías sean compatibles. Demuestra que una teoría de la comprensión del discurso no es el resultado de una teoría de la aceptabilidad del discurso, es decir de la coherencia, sino justamente al revés, que la clave para entender cómo está hecho el discurso es la noción de relevancia, ya que la noción de coherencia se deriva de la anterior (Blackmore,

2001:102). No vale, pues, la pena procesar un discurso (un acto comunicativo) a menos que haya información que valga la pena procesar. Según esta autora, las perspectivas funcionalista y estructuralista se equivocan, porque parten del producto, del texto, y no de la capacidad de la mente para procesarlo.

De todos modos, no faltan intentos de aplicación de la teoría, en especial en el campo de los marcadores discursivos desarrollado por Blakemore (2001). Otra aplicación de esta teoría es la de Jary (1998) quien señala acertadamente que la cortesía no es algo que se “comunique” en el sentido que a esta palabra dan Sperber y Wilson, sino que lo que se “comunica” es la falta de la misma. Por lo tanto, este autor enmienda a Brown y Levinson (1987) al decir que la cortesía no es un añadido al discurso sino algo inherente a él, aquello que permite que la comunicación sea más fluida y armoniosa. En el apartado siguiente nos extenderemos algo más sobre este punto esbozado aquí.

Otra aportación de esta teoría es la de Carretero (1997), quien la aplica a los verbos modales ingleses con éxito. Como veremos más abajo, este autor señala que es el deseo del hablante de satisfacer las necesidades de imagen las que motivan el uso de recursos corteses (los verbos modales, por ejemplo).

Por lo que respecta a la enseñanza de la escritura, la teoría de la relevancia presenta una seria limitación, como ha observado Escandell (1996:132):

[...] la orientación casi exclusivamente interpretativa del modelo. [...] apenas nada se dice de la [...] producción del enunciado por parte del emisor. Sería necesaria una teoría que explicara qué mecanismos intervienen en el paso de la intención del emisor a la verbalización de dicha intención, teniendo en cuenta los elementos de la situación comunicativa y la identidad del interlocutor.

Sin embargo, la enseñanza de la escritura se puede beneficiar de la teoría de la relevancia para hilar más fino descubriendo aspectos de los textos que antes se habían pasado por alto, como el orden de las informaciones o la marcación conceptual del discurso. En este sentido, la teoría de la relevancia completa la teoría de la cortesía y refina la explicación didáctica. Para ello las explicaciones procedentes de esta teoría (de orden cognitivo) han de converger con enfoques socioculturales que aportan restricciones de uso y coloquen en primer plano factores externos del discurso (el contexto).

Hasta aquí hemos hecho un recuento de la teoría de la relevancia por su importancia en la teoría pragmática. A continuación la contrastaremos con la teoría de la cortesía.

#### *1.2.1.4. La teoría de la cortesía frente a la teoría de la relevancia*

La teoría de la cortesía ofrece una perspectiva complementaria a la teoría de la relevancia, tal como veremos en el apartado siguiente, porque añade un factor nuevo a la comprensión y producción de los textos: el factor interpersonal y social. Este factor se analiza a partir de una serie de estrategias encaminadas a proteger la imagen de los participantes en el evento comunicativo. La comunicación eficaz para la teoría de la cortesía no es lo mismo que para la teoría de la relevancia porque debido a la cortesía el procesamiento del discurso puede suponer un coste mayor.

Otro aspecto de la comunicación que tiene en cuenta la teoría de la cortesía es que la comunicación es eficaz si los efectos perlocutivos que se obtienen con el mensaje son los que buscaba el hablante, por ejemplo, la adhesión a unas tesis que se defienden en una argumentación. Esta dimensión del discurso como acción motivada por una intención no está presente en la teoría de la relevancia. En esta teoría, los actos de habla quedan marginados de la cuestión central, que es cómo reconocer la intención informativa del hablante para poder interpretar un enunciado correctamente. Ya no hace falta reconocer un acto de habla para que este sea comunicado. La fuerza ilocutiva de los enunciados sólo ha de poner de manifiesto una propiedad: la dirección en la que ha de buscarse la relevancia del enunciado (Sperber y Wilson, 1986:254). Una vez la dirección de cómo se ha de interpretar un enunciado está clara para el destinatario, las hipótesis se irán haciendo siempre en base a restricciones guiadas por el principio de relevancia, primero, y por el de “a menor esfuerzo mayor relevancia”, después. La teoría de la cortesía, al tener en cuenta los actos de habla y las presiones de la seriedad de los mismos sobre el lenguaje, nos abre una perspectiva necesaria que complementa y enriquece la teoría de la relevancia. En el epígrafe siguiente describiremos sucintamente este modelo.

#### *Recapitulación*

En este apartado sobre la teoría de la relevancia hemos descrito el modelo de Sperber y Wilson (1985/1995) porque profundiza en algunos aspectos la teoría pragmática. El principio de relevancia da cuenta de la diferencia entre el significado



procesado por el hablante (información) y el procesado por el receptor (comunicación). Para explicar esta diferencia, la teoría de la relevancia recurre a una constelación de conceptos como contexto, efectos contextuales, y entorno cognitivo, ostensión e inferencia. Para que un mensaje sea relevante, siguiendo esta teoría, el mensaje ha de integrarse en una serie de supuestos existentes con anterioridad. Sin unos supuestos compartidos por el hablante y el oyente, la comunicación no puede tener lugar.

Aunque la teoría ha recibido algunas críticas está siendo redefinida en base a aportaciones de los modelos sociales e interaccionistas de la comunicación. En lo que se refiere al lenguaje escrito la crítica principal se refiere a que el modelo no explica el proceso de producción de enunciados sino únicamente el proceso de interpretación de los mismos. La teoría de la relevancia se ha enriquecido con los desarrollos posteriores surgidos de las críticas y ha ido superando los problemas iniciales, ha profundizado en el funcionamiento de los mecanismos mentales que juegan en el procesamiento de los estímulos ostensivos, al mismo tiempo que ha mantenido su simplicidad inicial.

A lo largo de toda esta revisión de la literatura en la que fundamentamos nuestro trabajo empírico hemos estado defendiendo un concepto histórico-empírico del lenguaje por cuanto este revela el mundo social que lo constituye y es constituido a la vez por él, en la línea que postula Fairclough (1992); por eso la teoría cognitiva de Sperber y Wilson (1986) necesita ser reformulada desde una teoría de la interacción social, pues la cognición social nos permite no sólo comprender los textos sino también construir modelos dinámicos sobre ellos. Nosotros proponemos reformularla desde la teoría de la cortesía verbal.

Como se puede ver por lo anteriormente expuesto, la teoría de la relevancia es enormemente sugestiva y supone una contribución muy importante tanto al estudio de la cognición humana, como a la pragmática lingüística y al estudio general de la comunicación humana, tal como ha señalado Recanati (1993). Al señalar que el ser humano busca la relevancia y que cualquier acto de comunicación humana conlleva su garantía de relevancia, estos autores señalan, según Recanati que:

[...] le mécanisme inférentiel fondé sur le principe de pertinence intervient à tous les niveaux de l'interprétation, et pas seulement dans le calcul des implicatures (Recanati, 1993: 304).

### 1.2.2. La cortesía verbal

La cortesía es un conjunto de estrategias que empleamos cuando hablamos para que la comunicación sea armoniosa y fluida. Como actividad social, es un mecanismo mediante el cual aseguramos el equilibrio entre el hablante y el oyente, el escritor y el lector. La cortesía da una respuesta a por qué los hablantes utilizamos el lenguaje del modo como lo utilizamos:

- a) Por qué decimos más de lo que decimos (cómo hacemos para transmitir significados no literales).
- b) Cómo hacemos para interpretar el lenguaje indirecto de modo correcto.

El modelo de Brown y Levinson (1987) descrito en la teoría de la cortesía nos permite explicar la relación entre el uso del lenguaje y el contexto social, y llegar a una interpretación de los patrones de realización de los mensajes en tanto actos de habla intencionados. Además la teoría nos proporciona una interesante visión de la naturaleza social del lenguaje humano.

En este trabajo conviene aludir a este modelo por dos razones: en primer lugar, porque constituye uno de los referentes teóricos que hemos utilizado en el análisis de las cartas de opinión (el género del que nos ocupamos en el trabajo empírico), y, en segundo lugar, porque la instrucción de la secuencia que se impartió a los alumnos (de la que hablaremos extensamente en la parte empírica) poseía contenidos procedentes de esta teoría. Estos contenidos fueron impartidos de modo explícito, como se puede observar en los apuntes que la profesora entregó a los alumnos y que se pueden consultar en el Anexo I: *La secuencia didáctica*. En el anexo IX mostramos tres documentos elaborados para confeccionar la secuencia de instrucción. Son fruto del proceso de transposición didáctica mediante el cual los contenidos procedentes de la teoría encuentran su traslación al aula. En el análisis de las composiciones escritas por los alumnos (capítulo 8) nos hemos basado, pues, en las ideas del modelo de Brown y Levinson (1987) con el fin de dar cuenta del uso de las estrategias de cortesía verbal en las cartas de opinión.

En este capítulo exponemos una definición del concepto de cortesía verbal (1.2.2.1.), un panorama sucinto de los enfoques más importantes (1.2.2.2.) y de las estrategias corteses que, en nuestra opinión, son más relevantes para la instrucción y para el análisis de las cartas de opinión, tales como los usos inclusivos (pronombres personales referidos al hablante y a al menos un interlocutor), la ocultación del agente

(*agent deletion*)<sup>4</sup>, las estrategias indirectas (preguntas retóricas) y el fenómeno llamado *hedging*<sup>5</sup> de la mitigación (1.2.2.3.).

Más tarde, *La investigación sobre el aprendizaje pragmático* (3.4.), mencionaremos algunas de las investigaciones realizadas en este campo y sus implicaciones para la enseñanza. Finalizaremos esa parte proponiendo un modelo para la enseñanza de la cortesía.

### 1.2.2.1. El concepto de cortesía y de imagen pública

Si el modelo propuesto por la teoría de la relevancia parte de la base cognitiva del procesamiento de la información por parte del destinatario, el modelo que presenta la teoría de la cortesía es un modelo social, basado en la interacción social, en la imagen pública de los interlocutores y en la negociación continua de la misma durante la interacción comunicativa, imagen que se calibra según el relativo poder de los interlocutores, según la cercanía o distancia interpersonal, y según la gravedad de los actos potencialmente amenazantes en los que todo hablante incurre al llevar a cabo las prácticas discursivas habituales; especialmente, cuando el grado de imposición de las acciones verbales es importante, como sucede al emitir una opinión crítica. Este modelo de interacción social parte de las ideas de Goffman (1967), que a su vez se nutre de las ideas del sociólogo Durkheim. Para Goffman (1967) la imagen o *face* es:

[...] the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact.

Nosotros traduciremos *face* por “imagen pública”<sup>6</sup>. A continuación nos referiremos al concepto de cortesía verbal.

#### *El concepto de cortesía verbal*

Existen al menos dos nociones cuando hablamos de cortesía. La primera, la *cortesía I*, como término vulgar, designa la etiqueta o los buenos modales, el concepto tradicional que se asignaba tanto a comportamiento verbal como no verbal; lo que

<sup>4</sup> (Brown y Levinson, 1993:191-192). El borrado del agente se manifiesta en expresiones como “it is necessary that...; it appears that...; it seems that”... cuando se utilizan verbos que intrínsecamente pueden amenazar la imagen pública: modales de obligación o verbos que expresen deseos.

<sup>5</sup> Hedge: “any linguistic device by which a speaker avoids being compromised by a statement that turns out to be wrong, a request that is not acceptable, as so on” (Matthews, 1997:160). Por ejemplo el uso periférico de “I think that ...” o el uso de una interrogativa para hacer una petición.

<sup>6</sup> Siguiendo a la mayoría de autores (Bravo y Briz, 2004; Escandell, 1996; Bou-Franch y Garcés-Conejos, 1995).

algunos han reformulado con el término “comportamiento político”<sup>7</sup> (*politic behaviour*), es decir una cortesía de segundo orden (*second-order politeness*) que designa: “mutually shared forms of consideration for others”. Junto a esta, existe otra noción de cortesía de la que se trata en este trabajo, “cortesía 2”, que es una construcción teórica que se refiere a aquel comportamiento que, partiendo de la idea de que todo encuentro social supone un riesgo, pone en marcha un dispositivo compensatorio para que, a pesar del encuentro entre los hablantes, la comunicación se produzca de la manera más fluida posible, evitando los malentendidos y la pérdida de imagen tanto por parte del hablante como del oyente (o desinatario). Dicho mecanismo se pone en marcha porque se parte de la idea de que la imagen es vulnerable. Por eso este mecanismo cortés va encaminado a salvar la imagen de los participantes en la interacción.

Entendemos la cortesía verbal como el comportamiento lingüístico apropiado, que tiene en cuenta las variables socioculturales de la interacción, y que hace que la intención del emisor sea comunicada de forma eficaz al destinatario. Cuando hablamos de cortesía verbal nos estamos refiriendo a un comportamiento lingüístico que no llama la atención sobre sí mismo, ya que es el que se espera en el contexto en el que tiene lugar la interacción. En un sentido amplio, la cortesía sería el marco que da cuenta de la dimensión interpersonal de los discursos, por lo tanto un elemento fundamental de la competencia sociopragmática que ha de encontrar su lugar en una enseñanza de la lengua escrita cuyo objetivo sea preparar al usuario para participar en eventos comunicativos en terceras lenguas. Somos conscientes de los peligros de una definición excesivamente general (Kerbrat-Orecchioni, 2004:40), pero a lo largo de la siguiente exposición intentaremos precisar el concepto para que sea descriptivamente operatorio.

### *El concepto de imagen pública*

Como hemos avanzado hace un momento, Brown y Levinson (1987) siguen al etnógrafo Goffman (1959, 1967) en su idea de que la cortesía no tiene que ver sólo con las buenas costumbres, y la etiqueta o el protocolo, sino que posee una dimensión crucial en los intercambios entre las personas, más allá incluso del ámbito lingüístico. Goffman, un producto de la escuela de Chicago, lleva a cabo un análisis cualitativo de los intercambios verbales para descubrir cómo se construye en ellos la identidad de los

---

<sup>7</sup> Watts (2003).

hablantes. Se trata de un análisis microsociológico que le sirve para comprender las relaciones entre individuos, las relaciones de grupo y la identidad individual<sup>8</sup>. Todo el andamiaje teórico de la teoría de la cortesía se basa en el concepto de imagen pública o propia estima (*face*), que es el equivalente de la identidad social de la persona. Esta identidad se constituye a partir del concepto de territorio de Goffman, según la cual las personas no quieren que se las invada (trabajo de imagen negativa) y quieren ser tenidas en cuenta (trabajo de imagen positiva).

La imagen pública es para Brown y Levinson (1987) una noción abstracta y universal que incluye dos tipos de deseos: el de no ser molestado (*negative face*) y el de ser apreciado (*positive face*). De ahí que la interacción sea considerada como un elemento potencialmente amenazador de la imagen (perder imagen/*lose face*) y que la obligación de los participantes en el evento comunicativo sea preservarla (salvar la cara/*save face*) de los actos potencialmente amenazadores (FTA o *Face Threatening Act*) mediante el trabajo de mantener la imagen o *facework*. Desde esta perspectiva, el acto de emitir una opinión crítica, por ejemplo, constituye un acto potencialmente amenazador para el amor propio del criticado. Para evitarlo es necesario el trabajo de reparación de la imagen (*facework*), que consiste en dos tipos de estrategias (positivas y negativas), que describiremos someramente en el subepígrafe siguiente, y cuyo equilibrio busca todo hablante en la conversación.

### *Las estrategias corteses*

Las estrategias corteses son los mecanismos destinados a mantener las imágenes de los participantes en la interacción superando los problemas que la distancia, la jerarquía o el tipo de imposición que se realiza al hablar puedan suponer tanto para el hablante como para el oyente, para el escritor o para el lector. El trabajo de reparación de la imagen (*facework*) que los hablantes llevan a cabo cuando hablan es lo que lleva a Brown y Levinson (1987) a distinguir entre tres grandes haces de estrategias de cortesía:

1. Cortesía positiva (*Positive politeness*).
2. Cortesía negativa (*Negative politeness*).
3. Estrategias indirectas (*Off-record ó avoidance of impositions*).

---

<sup>8</sup> Barnhart, Adam. Disponible en: [<http://www.cfmc.com/adamb/writings/goffman.htm>] [Visitado, 15/11/04]. Copyright 1994.

En condiciones normales todos los hablantes competentes llevamos a cabo tareas de imagen de un modo automático en todas las culturas. El problema que tenemos a la hora de decidir sobre qué estrategias hemos de emplear o a la hora de interpretar lo que oímos o leemos reside en el tipo de supuestos y de razonamiento. Es decir, cómo planificamos los mensajes para que produzcan el efecto deseado y cómo los interpretamos acertadamente. Estos autores lo explican del siguiente modo:

Our account basically suggests that understanding is a matter of reconstructing speaker's communicative intention, and that this is done by running a logic of practical reasoning 'backwards' as it were (Brown y Levinson, 1987:7).

En este proceso de interpretación de intenciones la comunicación inferencial es fundamental. Estas inferencias, por las que se produce la comunicación, se derivan gracias a una serie de supuestos:

In our model it is the mutual awareness of 'face' sensitivity, and the kind of means-ends reasoning that this induces, that together with the CP (Cooperative Principle) allows the inference of implicatures of politeness. From the failure to meet the maxims at face value, plus the knowledge of face-preserving strategies, the inferences are derived (Brown y Levinson 1987: 9).

Describir su argumento paso a paso es innecesario (se encuentra en Reyes, 1990; Mey 1993; Thomas, 1995, Escandell, 1999) por lo tanto examinaremos únicamente cuáles son las premisas de su argumento y las estrategias más relacionadas con nuestro trabajo empírico. Brown y Levinson (1987) clasifican las estrategias de cortesía en términos de coste-beneficio, al igual que Leech. El argumento de mayor peso es que estas estrategias no pretenden formar una taxonomía cerrada (como en Leech), sino que se trata de un conjunto abierto de procedimientos para la construcción de mensajes.

La cortesía según Brown y Levinson (1987) depende de tres factores:

1. El poder relativo del destinatario respecto del emisor (P ó *power*).
2. La distancia social o grado de familiaridad (D ó *distance*).
3. El grado de imposición de un acto respecto a la imagen pública (W ó *weight of imposition*).

Estos tres factores afectan cualquier clasificación de las relaciones sociales que parta de los intercambios verbales.

Los tipos de estrategias existentes y las circunstancias que determinan la elección de una u otra estrategia de cortesía son cinco según Brown y Levinson (1987):

1. Abierta y directa, sin reparación (*on record, without redress*).
2. Abierta e indirecta, con reparación y con cortesía positiva (*on record, with redress, with positive politeness*).
3. Abierta e indirecta con reparación y con cortesía negativa (*on record, with redress, with negative politeness*).
4. Encubierta (*off record*).
5. Evitar completamente la realización del acto amenazador.

Dado que los actos amenazadores (*face threatening acts*) se realizan continuamente cuando realizamos intercambios verbales, los actos de reparación se producen también constantemente. Así, unas veces se reparan mediante otros actos de habla, que preparan el terreno (enunciados preliminares), otras mediante recursos que tienen que ver con la inclusión (cambio de marcador de persona, por ejemplo), mediante toda clase de procedimientos suavizadores o mitigadores, como los actos de habla indirectos, los giros impersonales o las estructuras pasivas, procedimientos retóricos como las preguntas retóricas, los eufemismos o la ironía, los distintos tipos de modalización verbal o adverbial, etc.

### *Las atenuaciones*

A continuación, partiendo del hecho de que en la interacción verbal se produce un equilibrio entre las dos imágenes positiva y negativa, queremos precisar algunos de los recursos corteses que nos servirán luego para los análisis de la parte empírica. Para ello utilizaremos aportaciones de otros estudiosos, aunque en este relato hemos seguido fundamentalmente a Brown y Levinson (1987).

Dentro de los actos potencialmente amenazantes o FTA en este trabajo nos interesan especialmente aquellos en los que el hablante evalúa negativamente algún aspecto relativo a la imagen positiva del otro, por ejemplo, las expresiones críticas, desaprobadoras, las quejas, los desacuerdos. En este contexto, cuando la imagen del otro aparece más vulnerable, los hablantes emplean una serie de estrategias destinadas a atenuar la amenaza. Unas estrategias son directas y otras indirectas. Algunas se manifiestan en el plano lingüístico, otras, sin embargo, lo hacen en el plano textual o discursivo. Dentro de los procedimientos de atenuación de la fuerza ilocutiva de los enunciados, el fenómeno que centra la atención de más autores es el de *hedging* o cortesía mitigadora, que se puede llevar a cabo de formas muy diversas.

En un principio, el fenómeno mitigador o enfatizador (*hedging*) se refería a partículas, palabras o frases que modifican hasta cierto punto un predicado o un sintagma nominal. Servían para acotar el significado de una palabra, diciendo que su aplicación era parcial, o sólo verdadero en ciertos aspectos o, por el contrario, que quizá era más verdadero o completo de lo que se esperaba (véase G. Lakoff, 1972).

Pero el fenómeno fue retomado por otros autores desde el campo pragmático. Por ejemplo, van Dijk, (1983:101) lo utiliza para tratar las atenuaciones (*hedging*) desde el punto de vista del análisis del texto. Así, el término, en un principio procedente del campo semántico, se fue redefiniendo y adquiriendo un espectro de aplicación más amplio. En este apartado haremos una revisión histórica del término y plantaremos su relevancia para el análisis pragmático de la cortesía verbal.

Para Lakoff (1972) el término *hedge* servía para identificar los criterios semánticos de los conceptos, sus propiedades lógicas, mientras que para Brown y Levinson (1987:145) constituye una estrategia de cortesía tanto positiva como negativa, según se lo emplee. Para no coartar al lector oyente anteponemos a la proposición potencialmente amenazante expresiones como *I suppose, I guess, I think that...* Esto sería una estrategia negativa según Brown y Levinson; sin embargo, hay otro modo de matizar las opiniones que emitimos para que nuestras afirmaciones sean más ambiguas de modo que nuestros oyentes o lectores no se incomoden. En ese caso decimos cosas como *This is sort of...* Así comunicamos algo más impreciso, mitigando nuestra opinión.

Por su parte, la teoría de los actos de habla hace referencia a los “performativos modalizados” (*hedged performatives*) (Fraser, 1975), cuya función consiste en modificar la fuerza de un acto de habla. Así es como lo caracteriza Fraser, para quien la mitigación es un modo de evitar las amenazas de la interacción. Este autor considera los “performativos modalizados” (*I suppose/think...*) como estrategias para modificar la fuerza ilocutiva de ciertos actos de habla (*I must advise you...*). House y Kasper (1981) y Blum-Kulka y Olshtain (1984), entre otros investigadores, también han considerado los atenuadores (*hedges*) como estrategias para modificar algunos actos de habla como las peticiones, las disculpas, etc. Estos modalizadores pueden tanto reforzar como suavizar el acto.

Para Brown y Levinson (1987:116) las actividades de cortesía básicamente modifican las máximas de Grice. Cuando mitigan o refuerzan la fuerza ilocucionaria de



un enunciado lo hacen como un caso particular de violación de las máximas. Este aspecto verbal de la atenuación constituye:

[...] an extremely important resource of the realization of politeness strategies. [...] face redress is one of the basic motives for departing from the maximally efficient talk that the Maxims define (Brown y Levinson, 1987:271).

En cuanto a la realización lingüística del fenómeno de la mitigación (*hedging*), Brown y Levinson, (1987) identifican el fenómeno mitigador como:

[...] a particle, word, or phrase that modifies the degree of membership of a predicate or noun phrase in a set; it says of that membership that it is partial, or true only in certain respects, or that it is more true and complete than perhaps might be expected.

Estos fenómenos atenuadores, como hemos anticipado, aparecen dos veces en la descripción del modelo de cortesía: primero, como estrategia positiva, de acercamiento, en tanto mitigadores de la opinión, haciéndola más ambigua. Segundo, como estrategia negativa, orientada a las máximas de cooperación, por cuanto evitan que el hablante suponga que el interlocutor quiere cooperar con él, por ejemplo, haciendo evidente que el hablante no se responsabiliza totalmente de lo que dice (*I think*). O como evidencia de que los deseos de imagen del interlocutor no están siendo respetados porque sería mejor no haber dicho nada (*frankly*).

La literatura sobre el fenómeno de la mitigación ha distinguido dos tipos de mitigadores: los que actúan dentro del contenido proposicional y los que lo hacen desde fuera modificando toda la proposición y su relación con el hablante. A los primeros se los ha llamado “eufemismos” (*understatements*), conservando el término de *hedge* para los segundos (Markkanen y Schröder, 1997:5). Estos autores han estudiado el fenómeno en profundidad desde la óptica pragmática, y afirman que cuando se trata de estrategias comunicativas que se activan en la interacción, el papel de los mitigadores (*hedges*) se extiende a todo tipo de modificación de la responsabilidad del hablante con respecto al valor de verdad/certeza de sus proposiciones. En esos casos, los mitigadores (*hedges*) son capaces de esconder la verdadera actitud del hablante y son susceptibles de vehicular todo tipo de manipulación textual. Por eso, no hay límite en el número de expresiones lingüísticas susceptibles de ser incluidas: pronombres, partículas, verbos, etc. (Markkanen y Schröder, op.cit.:6). Algunas de estas partículas utilizadas en inglés para modalizar son:

[...] in fact, in a way, in a sense, as it were, in all probability, I shouldn't be surprised, it seems to me, don't you agree. 'If' clauses: if you can, if you want... (two felicity conditions of 'deference' and 'politeness': if I may ask you, if you don't mind [...]) (Markkanen y Schröder, op.cit.:6).

Además, el fenómeno atenuador puede subrayar el hecho de que las condiciones de la cooperación se cumplan o no. De hecho, puede ir dirigido hacia cada una de las máximas conversacionales (cualidad, cantidad, pertinencia, manera). Pero, además, en tanto estrategias de cortesía, funcionan como aviso de que no usar las atenuaciones significaría la violación de la necesidad de mantener la buena imagen pública. Por ejemplo:

Quality hedges may suggest that the speaker is not taking full responsibility for the truth of his utterance, (I think, I believe, assume), or S's commitment (I absolutely deny...), or disclaim the assumption that the point is to inform (as you know...) (Brown y Levinson (1987: 165).

Otros implican duda acerca de la verdad de la proposición (*it seems that, they say...*). Otros, distintos grados de probabilidad (modalizaciones de cualidad): *definitely, probably, may, just may, just might*, o de cantidad: *roughly, more or less, approximately, or so, I should think, to some extent, all in all, in short, so to speak*. O, incluso, grados de relevancia, como cuando se pide excusas por un cambio de tema: *This may not be relevant, appropriate, timely; I might mention at this time, Since it is in my mind...; Sorry, I've just thought; By the way; Oh, I've just remembered...; Now*.

Hay asimismo otro tipo de frases que actuarían como enfatizadores de relevancia tales como *This may not be appropriate but...; Since....; Anyway....* (Brown y Levinson, 1987: 168). Por último, existen modalizadores de manera, como: *see what I'm getting at...; to be succinct...; you see, To put it more simply*.

En resumen, estas modalizaciones (atenuaciones o enfatizaciones) cumplen una función clave a la hora de mitigar los actos amenazadores a la imagen pública, como la expresión de una opinión discordante o crítica:

Quality hedges that weaken S's (speaker's) commitment may redress advice or criticisms while those that strengthen are useful for making promises. Quantity hedges may be used to redress (reparar) complaints or requests. Relevance hedges are useful ways of redressing offers or suggestions. And manner hedges can be used to redress all kinds of FTA (Brown y Levinson, 1987: 168).

Pero, además, hay muchos otros mitigadores que se utilizan en tanto que estrategias de cortesía y se derivan de aquellos: *frankly, to be honest, etc...* Estos

mitigadores esencialmente vienen a decir que lo que se dice explícitamente (*on record*) habría sido mejor haberlo dicho implícitamente (*off record*).

La estructura lingüística de los “atenuantes” (*mitigators ó softeners*) es muy abierta como hemos visto. El fenómeno puede manifestarse mediante partículas o términos léxicos, expresiones periféricas o satélites, subordinadas adverbiales o cualquier otro medio de expresión complementaria como *I suppose that*. Desde el punto de vista de la gramática, aparecen como “style disjuncts” en Quirk *et altri* (2004:615), llevando la atención no a lo que se dice sino a cómo se dice, por lo que el disjuncto de estilo se puede considerar en realidad como un comentario implícito. Las clausulas que comentan o *comment clauses* son disjunctos parentéticos o *parenthetical disjuncts* o *style disjuncts*, según Quirk *et altri* (2004:1112), que expresan los comentarios de los hablantes sobre la oración matriz o sobre el modo en que lo hacen. Mittwoch, Huddleston y Collins (2002) hablan de *modal adjuncts*, *evaluative adjuncts* y *speech act-related adjuncts*. Estos últimos son los más periféricos, según estos autores:

[...] they relate not to the situation or proposition expressed in the clause but to the speech act performed in uttering the clause (or to the speech act that is expected in the response) (Mittwoch, Huddleston y Collins, 2002:773).

Además, estos autores distinguen otros adjuntos como los de finalidad, concesión y condición (*purpose, reason, concession and condition*); los relacionados con las condiciones de felicidad y los metalingüísticos. Los penúltimos son interesantes porque, como muestra el ejemplo “It’s going to be a hard winter, because the storks are migrating early”, el adjunto indica la satisfacción de la condición de felicidad para los asertos: que se poseen pruebas de que lo que afirmamos es cierto. Este caso está conectado con el de los adjuntos modales pues se relacionan con el estatus epistémico de la proposición principal. Constituye una de las razones por la que se produce el aserto.

En suma, el concepto de mitigación (*hedging*) procedente de G. Lakoff (1972) ha evolucionado en manos de los distintos autores y ha sido adoptado por la pragmática volviéndose mucho más complejo. Tal como se entiende hoy este concepto comprende toda una serie de elementos, desde frases léxicas a estructuras gramaticales simples y complejas, pasando por los verbos modales ingleses, abarca en fin, una serie compleja difícil de clasificar bajo otra etiqueta. La mitigación generalmente se considera una estrategia negativa porque ayuda a reducir la fuerza de los actos de habla que podrían

amenazar la imagen negativa del destinatario (Nikula, 1997:192). Pues como señala este autor:

[...] hedgy messages can project speakers from potential unfavourable judgements by others in that they cannot be made fully responsible for something they expressed tentatively in the first place (Nikula, 1997:22).

En este epígrafe sobre la cortesía hemos constatado cómo los mitigadores o *hedges* se utilizan para modificar la asertividad de las proposiciones (*hedged performatives*), aumentando o disminuyendo la fuerza ilocutiva del acto en cuestión. También hemos señalado que se pueden clasificar en dos grupos según afecten a todo el contenido proposicional, o sólo a un *item* léxico. Tras enumerar algunas frases o locuciones que pueden cumplir esta función mitigadora o enfatizadora, hemos sugerido, asimismo, formas en que este fenómeno se relaciona con las distintas máximas conversacionales de Grice, al poder actuar en cada una de ellas violándola y generando inferencias.

#### *El ocultamiento o borrado del agente y otros fenómenos de indirección*

Aparte del fenómeno de la mitigación o *hedging* hay otros que se pueden considerar dentro de las estrategias de cortesía negativa, o atenuadora, como las estructuras pasivas, las estructuras de ocultamiento de agente: las estructuras impersonales o las nominalizaciones. El ocultamiento del agente es una estrategia que desde la cortesía se puede interpretar como motivada por el deseo que tiene el hablante de distanciarse del acto amenazador y se lleva a cabo mediante ciertas estructuras sintácticas, tales como la voz pasiva o las estructuras que tienen el pronombre “it” como sujeto vacío (*dummy subject*). Esta estrategia sirve al hablante /escritor para construir su acto potencialmente amenazante de tal modo que no vulnere la imagen pública del lector, mediante mecanismos distanciadores que ocultan al agente de la acción o lo hace difuso. Una vez desprovista de referencia directa al hablante/oyente, la acción expresada deja de ser amenazante; la confrontación, por tanto, ya no ha lugar puesto que el oyente/lector tiene una salida, otra interpretación posible debido a la ambigüedad de la formulación lingüística elegida.

Tanto algunos casos del fenómeno de la atenuación como la ocultación del agente son hechos de superficie, fenómenos lingüísticos, que para Brown y Levinson (1987:191), forman un conjunto de mecanismos que poseen la misma función de hacer

desaparecer al agente (verbos con doble objeto, pasivas, *it* vacío,) y colocarlo en un lugar menos visible del enunciado. En este tipo de enunciados u oraciones, si las contemplamos como objetos ideales susceptibles de ser analizados gramaticalmente, un sintagma nominal o un *it* vacío aparece en el lugar del verdadero sujeto (agente) de la oración. En este sentido, también se puede mencionar el caso del pronombre *one*, cuando substituye a la primera o segunda persona del singular. Además de estos recursos que se utilizan para ocultar al agente, se dan otros, como el cambio de tiempo verbal o del deíctico que también pueden tener esta misma función de distanciar lo que se dice de los interlocutores, disminuyendo su responsabilidad. Pero si insistimos en el ocultamiento del agente es porque junto con las atenuaciones son los fenómenos estrella del tipo de texto con el que hemos elegido trabajar.

Otra estrategia mitigadora de la que hablan Brown y Levinson (1987:207) es la que se realiza mediante las nominalizaciones que reemplazan a las subordinadas nominales con el fin de hacer la oración más formal:

In English degrees of negative politeness run hand in hand with degrees of nouniness (Ross, 1973), that is formality is associated with noun end of the continuum. So as we nominalize the subject of the sentence so the sentence gets more 'formal (your good performance/ you performed [...]) Not only subjects and predicates but complements as well have such degrees of nouniness (at your failure/that you failed) (Brown y Levinson, 1987:207).

Además de las estrategias de cortesía positiva y negativa, Brown y Levinson (1987), distinguen entre quince de estrategias indirectas (*off-record*), entre ellas destacamos los eufemismos, la ironía, la metáfora, y las preguntas retóricas, porque son pertinentes en géneros periodísticos como las cartas de opinión. La ironía y el eufemismo (*understatement*), en tanto formas de mitigar la crítica contenida en una afirmación, son dos ejemplos de cómo los hechos lingüísticos se pueden explicar por presiones que tienen que ver con la preservación de la imagen pública:

[...] irony is an output of an off-record strategy that attends to face threat. Alternatively, in cases where the irony is disambiguated in form, it may be the output of an on-record strategy, but in all cases irony is organized around the potential face threat posed by the critical content [...] (Brown y Levinson, 1987: 263).

Lo mismo ocurre con los eufemismos:

Understatement is another class of usages that are crucially organized around face threats [...] (Brown y Levinson, 1987: 263).

En ambos casos se trata de estrategias indirectas que tratan de mitigar la amenaza sobre la imagen pública del oyente/lector. Ambos casos, la ironía y el eufemismo, como hemos dicho antes al tratar de estas estrategias, nos resultan de gran interés en el género epistolar argumentativo al estar relacionados con enunciados críticos y constituir, por tanto, casos de actos potencialmente amenazadores:

In sum, we suggest that the reason ironies and understatements are associated with the critical content that they empirically have is that the expression of such content tends to be a serious FTA, calling for an off-record strategy (Brown y Levinson, 1987: 265).

#### *Los usos inclusivos y las explicaciones*

De entre las estrategias positivas identificadas por Brown y Levinson (1987), las orientadas a reparar la imagen positiva del destinatario (su deseo de ser apreciado) o a cultivar su buena imagen, consideraremos tres:

1. Incluir a ambos (hablante y oyente) en la actividad, mediante por ejemplo el pronombre inclusivo de primera persona del plural (*we* o el posesivo *our* en inglés). Esta estrategia tiene que ver con el supuesto de que ambos cooperan en la actividad (Brown y Levinson, 1987:127).

2. Reclamar un terreno compartido (*claim common ground*). Es un mecanismo de ángulo obtuso por el cual el hablante asume compartir el punto de vista, las opiniones y la actitud del oyente. Este mecanismo le hace evitar el desacuerdo con su interlocutor. Esta estrategia la observamos en los inicios de las cartas de opinión (véase 6.3.3.1. y 8.3.1. donde analizamos los inicios de las cartas de opinión). Consideramos que tiene relación con las condiciones de realización de los actos de habla, ya que, como señalan Brown y Levinson (1987:112):

[...] in many cultures, the FTA of making a request is normally preceded by an interim of small talk on safe topics [...] (Brown y Levinson, 1987:112).

Y como señala Cherry (1988:76) los estudios clásicos de retórica muestran que el *ethos* es una función del *captatio benevolentiae* en la introducción. En su estudio este autor muestra cómo los inicios de las cartas mitigan la petición en los párrafos iniciales.

3. Dar razones y explicaciones al interlocutor cuando se le pide algo o se le da una opinión sobre algo (*Give (or ask) for reasons*) (Brown y Levinson, 1987:128). Esta

estrategia la vemos de acuerdo con las secuencias argumentativas de las cartas de opinión en donde se produce una convergencia entre la estrategia retórica y las cuestiones de imagen, que serían la motivación para que el hablante apoye la expresión de la opinión con argumentos o ejemplos que acorten su distancia con el destinatario, se trata, como hemos anticipado antes, de poner las condiciones para la realización del aserto.

En resumen, las estrategias de cortesía verbal en el plano de su realización lingüística en la interacción constituyen, según Brown y Levinson (1987:231), un fiel indicador de las relaciones sociales entre los participantes en el evento comunicativo y del modo en que se desarrollan estas relaciones. Por eso son de gran interés para el lingüista y el profesor de lengua debido a la estrecha relación entre la imagen pública de los hablantes y las elecciones morfosintácticas. La cortesía nos ayuda a comprender mejor las relaciones entre formas, funciones y significados en la interacción, por lo tanto “ser cortés” constituye una muestra de competencia comunicativa.

Estamos de acuerdo con Brown y Levinson (1987:255-258) en que la reparación de la imagen (*face work*) constituye un principio organizador del texto y de la frase, por lo que la relación social en la interacción supone siempre una presión sobre la gramática y el léxico. Por eso la intención de conservar la imagen puede constituir: “[...] a potential functional source for some linguistic structures [...]”. En los epígrafes 6.3. y 8.4. podemos comprobar el uso de estas estrategias en las cartas de opinión escritas por nativos y por alumnos respectivamente. Las opiniones constituyen contextos amenazadores, por lo que los mitigadores (en tanto una de las más frecuentes estrategias de cortesía) poseen en ellos una función claramente interpersonal (Nikula, 1997:195).

#### 1.2.2.2. Enfoques

##### *Los orígenes: R. Lakoff*

Hemos dicho que la cortesía es un conjunto de estrategias que empleamos para poder mantener las buenas relaciones en la interacción. Esta estrategia, considerada una máxima de naturaleza social por Grice (1975), fue postulada por R. Lakoff (1973) como una regla. El de R. Lakoff (1973), constituye uno de los primeros enfoques en un intento de dar cuenta de la adecuación pragmática. R. Lakoff (1973) en ‘The logic of politeness; or minding your p’s and q’s,’ se pregunta cómo se relaciona la máxima de

cortesía (*'be polite'*) con las máximas conversacionales de Grice (1975). Hay que tener en cuenta que la cortesía verbal se consideraba como una de las causas que motivaban la violación de las máximas conversacionales. Para contestar a esta pregunta, R. Lakoff (1973:296) distingue dos reglas universales que rigen el comportamiento de los hablantes. A estas reglas, que son dos, las llama reglas de la competencia pragmática:

1. Sea claro (*Be clear*).
2. Sea cortés (*Be polite*).

El problema es que, a menudo, ambas máximas entran en conflicto, ya que ser cortés, a veces, implica violar el principio de ser claro.

La segunda regla (*Be polite*) comprende, según esta autora (R. Lakoff, 1973:298), otras tres reglas:

- No se imponga (*Don't impose*).
- Dé opciones (*Give options*).
- Haga que el otro se sienta bien (*Make A feel good — be friendly*).

La primera de estas reglas se refiere a la distancia y a la formalidad en las relaciones; la segunda se refiere a la deferencia o respeto al parecer ajeno, y a la facultad de dejar que el interlocutor tenga la opción de elegir cómo interpretar el mensaje. La tercera regla se refiere al empleo de recursos encaminados a que el interlocutor se sienta apreciado. Esta autora, además, subraya dos ideas importantes: que cuando nos comunicamos verbalmente hemos de seguir estas reglas pragmáticas del mismo modo que seguimos las reglas de la semántica o la sintaxis, y que las reglas de la conversación se subordinan a las reglas de la cortesía.

Posteriormente R. Lakoff (1975, en Sifianou, 1992:21) reformulará las reglas:

1. Formalidad: manténgase a distancia (*keep aloof*).
2. Deferencia: dé opciones (*give options*).
3. Camaradería: muestre simpatía (*show sympathy*).

Más tarde, R. Lakoff, al darse cuenta de que un fenómeno tan complejo como la cortesía verbal no podía encerrarse en tres únicas reglas, hablará de un continuo de preferencias estilísticas más que de reglas. Ese continuo iría de lo más cortés a lo descortés. Hay que tener en cuenta que la cortesía para R. Lakoff (1973) abarca también aspectos no verbales, es decir, que sus reglas son aplicables a toda transacción



humana, no sólo a la verbal, aunque nuestro trabajo examinará únicamente los aspectos verbales de la misma (véase Sifianou, 1992: 20-24 para una descripción más completa de las ideas de esta autora).

### *El modelo de retórica interpersonal de Leech*

A continuación examinaremos el modelo de cortesía verbal de Leech (1983), quien también parte de Grice (1975), aunque desarrolla una visión más exhaustiva y detallada de la cortesía, dentro de un marco pragmático donde esta constituye el factor regulador en la interacción verbal. Este autor, que sigue a Halliday en la distinción entre retórica textual y retórica interpersonal (epígrafe 1.5. *La perspectiva funcionalista*), se basa en la idea de coste - beneficio. El principio de cortesía (*The Politeness Principle*) es el principio llamado a mitigar la descortesía intrínseca de ciertos actos de habla como las órdenes, las críticas o las quejas.

Las máximas del principio de cortesía de Leech (1983:133) siguen a Grice (1957, 1975) en lo fundamental y son las siguientes:

- (I) Tact maxim (impossitives and commissives) (a) Minimize cost to other (b) Maximize benefit to other
- (II) Generosity maxim (in (impossitives and commissives) (a) Minimize benefit to self (b) maximize benefit to other.
- (III) Approbation maxim (in expressives and assertives) (a) Minimize dispraise to other (b) maximize praise to other
- (IV) Modesty maxim (in expressives and assertives) (a) Minimize praise to self (B) Maximize dispraise of self)
- (V) Agreement maxim (in assertives) (a) Minimize disagreement between self and other (B) Maximize agreement between self and other.
- (VI) Sympathy maxim (in assertives) (a) Minimize antipathy between self and other (B) maximize sympathy between self and other, (Leech, 1983:133).

El tipo de cortesía más importante y que más se negocia en la interacción es la llamada máxima de tacto:

There are two sides to the Tact maxim, a negative side 'Minimize the cost to h', and a positive side, 'Maximize the benefit to h' (Leech, 1983:109).

J. Thomas, (1983:167 y 187) justifica a Leech (1983) porque su enfoque, a pesar de ser poco elegante, permite:

[...] to make specific cross-cultural comparisons and to explain cross-cultural differences in the perception of politeness and the use of politeness strategies.

La propuesta de Leech, sería aprovechable, por otro lado, según esta autora:

[...] if we see them [las estrategias] as a series of social-psychological constraints influencing, to a greater or lesser degree, the choices made within the pragmatic parameters (J. Thomas, 1983:167).

Para esta autora, el estudio de la cortesía verbal, en tanto que enfoque pragmático, al estilo que propone Leech, tendría como objeto:

[...] the way in which code-switching is used in order to increase or decrease social distance, or to reinforce shared norms [...].

Pero ese cambio de código necesita de una evaluación de los parámetros de la situación discursiva. La forma lingüística por sí sola no tiene que ver con la cortesía necesariamente, puesto que una fórmula cortés puede ser empleada para mostrar enfado:

[...] We have seen that we cannot assess politeness reliably out of context; it is not the linguistic form alone which renders the speech act polite or impolite, but the linguistic form+ context of utterance + the relationship between the speaker and hearer (Thomas 1983:155).

La cortesía para Leech tiene más que ver con el destinatario que con el hablante, por lo que la cortesía negativa —en palabras de Brown y Levinson—, la que evita la discordia, será la consideración más importante para los hablantes en la interacción verbal.

En cuanto a los aspectos metalingüísticos de la cortesía, según este autor, son aquellos referidos a la estructura del texto o al orden de las informaciones o de las palabras. Puesto que la cortesía no es solamente una perspectiva sobre lo que se puede decir ni sobre el léxico que empleamos al hablar; es, sobre todo, lo que se manifiesta en el modo en el que la conversación es gestionada y estructurada por los participantes. Por eso la cortesía es un principio regulador de la conducta verbal.

Este modelo de interacción estratégica de Leech, aunque tiene aciertos indudables en relación a la dimensión interpersonal del lenguaje, y en la búsqueda de los principios que gobiernan la pragmática desde una perspectiva que antes era terreno de la retórica, ha sido criticado por la proliferación excesiva de máximas y porque la variabilidad cultural de las mismas no las hacen generalizables (Escandell, 1999:146).

Por el contrario, lo que ofrecen Brown y Levinson (1987), y que examinaremos a continuación, es una teoría comprensiva y totalizadora (universal) de la cortesía

verbal, en la que los recursos lingüísticos son realizaciones de estrategias de cortesía, que los hablantes activan en el plano de la formulación lingüística, pero que son provocados por consideraciones que tienen relación con la imagen pública de los hablantes y sus deseos de salvaguardarla a toda costa, como veremos a continuación.

Del estudio de la cortesía realizado por Brown y Levinson (1987) que es el más sólido y el que mayor impacto ha causado en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua interesa, especialmente, el modo en el que fenómenos relativos al lenguaje, que antes se explicaban desde la gramática tradicional por separado, se pueden explicar juntos desde esta teoría, provocados por una misma causa: el deseo de mantener una relación interpersonal armoniosa. En efecto, estos fenómenos se contemplan como presiones que ejerce lo social sobre el lenguaje, es decir, codificación lingüística de comportamientos procedentes de evaluaciones sobre las respectivas imágenes públicas de los participantes en el evento comunicativo.

Según Kerbrat-Orecchioni (2002) la originalidad del trabajo de Brown y Levinson (1987) consiste en cruzar a Goffman con Searle y reciclar la noción clásica de los actos de habla relacionándolos con los efectos que pueden tener sobre las imágenes de las partes presentes (Kerbrat-Orecchioni, 2002:3). La ventaja es que permite dar cuenta de una serie de hechos relacionados con la comunicación y el lenguaje que se habrían quedado sin explicación. Por ejemplo, la formulación de los actos de habla y los encadenamientos de los mismos. En cuanto a los primeros, relacionar el estatuto del acto con el sistema de imágenes (y probablemente otras consideraciones situacionales y relativas al género) permite dar cuenta de la presión que ejerce la cortesía sobre la construcción del discurso (Kerbrat-Orecchioni, 2002). Respecto de los segundos, las secuencias encadenadas de actos, la teoría, siguiendo con la misma autora, permite dar cuenta con eficacia de los fenómenos de encadenamiento de actos de habla y más particularmente del sistema de organización preferencial de los intercambios, del cual se podría mostrar que descansa sobre el sistema de la cortesía: los encadenamientos «preferidos» corresponden a los encadenamientos corteses (Kerbrat-Orecchioni, 2002:5).

Una de las críticas al modelo de Brown y Levinson es que no reconoce la cortesía de actos inherentemente corteses (los FFA o *face flattering acts*). Varios autores (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 2002; Carrasco, 1999) reconocen dos tipos de cortesía, la mitigadora y la halagadora, la de los actos inherentemente corteses como la adulación (Carrasco, 1999:13, siguiendo a Leech, 1983). Este autor insiste en que los

FTA (*face threatening acts*) no son la única razón para manifestar cortesía, pues hay una cortesía valorizante (FFA o *face flattering acts*) que explicaría otros actos como los agradecimientos o los cumplidos (Carrasco, 1999:16).

La cortesía mitigadora es de carácter preventivo, y recurre a la adición [...] o a la sustitución (actos indirectos). La cortesía valorizante, en cambio, es creativa y productora de actos corteses (Carrasco, 1999:22).

El hecho de que la teoría no refleje formas de cortesía valorizante se ha tomado como un síntoma de lo occidentalizante de la misma (Matsumoto, 1988).

La otra crítica al modelo de Brown y Levinson se dirige contra la afirmación que hacen estos autores de que la cortesía es universal. Hickey y Vázquez-Orta (1994:272) muestran sus reservas frente a esta afirmación con el argumento de que:

[...] while many functions of language are indeed universal, the way language operates in any one society to serve these functions is culture-specific.

Otras críticas al modelo (Blum-Kulka, 1987; Scollon y Scollon, 1983a y b, 1995; Eelen, 2001), aparte de que sea occidentalizante y algo superficial (Kerbrat Orecchioni, 2002), se centran en tres aspectos principalmente:

1. La ausencia de contexto, ya sea situacional o cultural (por ejemplo, se hace caso omiso a los aspectos discursivos).
2. La rigidez de la escala cortés en relación a las tres variantes sociológicas: P, D o R (poder/*power*, distancia/*distance* y seriedad de la imposición /*rank of imposition*).
3. El modo confuso en que se organizan las estrategias corteses.

Resumiendo, las críticas al modelo de Brown y Levinson (1987) van dirigidas principalmente contra el carácter anglófilo del modelo, que olvida culturas más abiertas y directas. Asimismo, se le achaca que descuida el carácter discursivo y textual del lenguaje humano y que su relación de estrategias resulta muy confusa. Para concluir, la teoría de Brown y Levinson, mediante ciertos “acondicionamientos” (los actos valorizantes o FFA, una clasificación de estrategias menos confusa y una contextualización genérica y textual de los actos de habla) se puede convertir en una herramienta muy útil, de una gran fuerza y coherencia (Kerbrat-Orecchioni, 1992:184; 2002:6).

*El contrato conversacional (CC)*

Otro enfoque que desarrolla este modelo teórico de la cortesía verbal lingüística es el de Fraser. Fraser y Nolen (1981:94-98) quienes se preocupan por distinguir antes que nada dos conceptos cercanos: deferencia (*deference*) y cortesía (*politeness*). Para ello recurren primero a un concepto global que les proporcione el marco de referencia. Se trata del contrato conversacional, definido por estos autores como:

[...] initial sets of rights and obligations that will determine, at least for the preliminary stages, the limits of the interaction (Fraser y Nolen, 1981:94-98).

Para estos autores el concepto de deferencia (*deference*) es clave y debe distinguirse del de cortesía (*politeness*):

Deference is not the same as politeness, since deference is the conveying of relative status, but the inappropriate use of deference can result in an impolite utterance, just in case the level of status conveyed falls above or below that understood by the two parties (Fraser y Nolen, 1981:94-98).

De ahí que ser cortés equivale a:

[...] to abide by the rules of the relationship. A speaker becomes impolite in cases where he violates one or more of the contractual terms (Fraser y Nolen, 1981:94-98).

En la exposición de Fraser y Nolen hay tres ideas importantes: no hay lenguaje cortés o descortés sino que son “the conditions under which they are used that determines the judgement of politeness”; la evaluación de la cortesía depende del oyente, (o lector, diríamos en el caso de la lengua escrita); y, finalmente, no hay una separación clara entre lo que es cortés y lo que no lo es, sino que hay una línea difusa que separa ambos que iría de más cortés a menos cortés: “continuum of politeness rather than politeness being a dichotomous notion” (Fraser y Nolen, 1981:96-97).

Como resume el propio Fraser (1990:233) más tarde, ser cortés “simply involves getting on with the task at hand in light of the terms and conditions of the CC.” El contrato conversacional es un intento de enmendar uno de los problemas de la teoría de Brown y Levinson (la falta de contexto). Propone identificar las normas que rigen la interacción dentro de la situación comunicativa. La cortesía sería como una propiedad de los enunciados. El enunciado que se ajusta a las normas es considerado adecuado y el otro no. Según Fraser (1990):

Participants operate within constraints. [...] Politeness is a state that one expects to exist in every conversation; participants note not that someone is being polite —this is the norm— but rather that the speaker is violating the CC. [...] Being polite simply involves

getting on with the task at hand in light of the terms and conditions of the C. (Fraser, 1990: 233).

Fraser critica a Brown y Levinson porque dice que confunden y llaman cortés a lo que es simplemente un comportamiento deferente, y, también, porque ellos rechazan toda perspectiva prescriptiva:

The intentions of being polite is not signalled or implicated is just a mark of abiding by the CC. Sentences are not polite, but speakers. What Brown y Levinson treat as politeness is deference. Certain utterances encode speaker's intention to convey deference (Fraser, 1990: 233).

Al igual que Brown y Levinson, una de las explicaciones que dan estos autores sobre la elección de la forma lingüística en la interacción es precisamente la evaluación que hace el hablante de su responsabilidad para con su interlocutor. La forma es producto de una decisión en cuanto a la conveniencia social de la armonía (Fraser, 1990:235).

Este modelo resulta adecuado para corregir las nociones demasiado descontextualizadas del modelo anterior (Brown y Levinson, 1987), pero sigue necesitando, a su vez, de un dispositivo que tenga en cuenta la negociación del significado en la interacción y no considere la cortesía como un a priori, sin olvidar tampoco las restricciones procedentes del género.

Lo interesante de las ideas de Fraser (Fraser y Nolen, 1981; Fraser, 1975, 1990) es que contribuyen a comprender mejor los factores relacionados con la deferencia que, aunque no es lo mismo que la cortesía, está muy relacionada con ella. Sin embargo, el contrato conversacional, a pesar de gozar de cierto prestigio, ha sido criticado por haber afirmado que existen enunciados intrínsecamente corteses y/o descorteses, así como por la idea de que adecuación y cortesía sean equivalentes, ya que como señala Kerbrat-Orecchioni esto no es así:

El valor de un enunciado depende a la vez de su contenido (y en particular de su estatuto de FTA, o de FFA, o de ambos), de su formulación (eventualmente suavizada o reforzada) y de su contexto situacional o cultural Kerbrat-Orecchioni (2004:47-48).

Es decir que, según esta autora, el valor cortés depende de tres factores:

- El contenido del acto (su potencial amenazante o valorizante).
- La formulación del mismo.
- El contexto situacional o cultural (género+ situación).

*Los tres sistemas corteses de Scollon y Scollon*

Antes de exponer cuáles son los tres sistemas corteses de Scollon y Scollon examinaremos cuál ha sido su contribución al desarrollo de la teoría de la cortesía verbal. Estos autores (Scollon y Scollon, 1995:36-38) clarifican la terminología de Brown y Levinson (1987), que había sido calificada de confusa, especialmente los términos “positivo” y “negativo” (sobre todo las connotaciones negativas de la expresión *cortesía negativa*). Para ello, relacionan la imagen positiva (*positive face*) con implicación (*involvement*) y solidaridad (*solidarity*), y la imagen negativa con independencia (*independence*). Coinciden con Fraser y Brown y Levinson en que ambos aspectos están presentes simultáneamente en toda comunicación (la paradoja de la imagen pública que ya señalaban Brown y Levinson como un equilibrio dinámico entre los dos polos corteses). Mientras el primero —la solidaridad— expresa el deseo de la persona a considerarse normal, e integrado en la sociedad, el segundo —la independencia— expresa su deseo de ser independiente y enfatiza la individualidad de la misma:

[...] all communication has to be carefully phrased to respect face, both involvement face and independent face, ya que no hay faceless communication (Scollon y Scollon, 1995: 36-38).

Para estos autores la imagen es:

[...] the negotiated public image, mutually granted each other by participants in a communicative event (Scollon y Scollon, 1995: 35).

Estos autores señalan que ambos participantes en la interacción verbal han de elaborar una serie de supuestos sobre la imagen pública de ambos antes de comenzar a comunicarse, no sólo ha de hacerlo el hablante del destinatario. Esto supone una confirmación de las teorías de la enseñanza de la composición escrita, porque enriquece la consigna de tomar en consideración a la audiencia<sup>9</sup>.

Los tres sistemas corteses que Scollon y Scollon (1995: 44-47) observan son:

1. Deferencia (*deference*).
2. Solidaridad (*solidarity*).
3. Jerarquía (*hierarchy*).

---

<sup>9</sup> Esta recomendación aparece en todos los manuales sobre la escritura, pero ninguno explica exactamente en qué consiste eso. La teoría de la cortesía y su desarrollo actual permite hacerse una representación más acertada de la audiencia, a partir de las consideraciones de imagen pública.

Estos sistemas, que se basan en las diferencias de poder y en la distancia entre interlocutores, se caracterizan por la igualdad o desigualdad entre participantes. Así, el que se basa en la deferencia implica igual poder entre los participantes, pero gran distancia; el sistema basado en la solidaridad implica gran grado de participación entre los interlocutores, y, finalmente, el sistema jerárquico, que se caracteriza por la diferencia entre el estatus de los dos participantes en el hecho comunicativo. Mientras que los dos primeros son sistemas simétricos, el tercero es asimétrico. En el primero, los participantes utilizan estrategias fundamentalmente de independencia; en el segundo de solidaridad; y el tercero, al ser asimétrico, depende del estatus de los participantes y de otros factores relacionados con este como la edad, la educación, etc. Estos sistemas se manifiestan en dos tipos de cortesía:

1. La cortesía de la solidaridad (*solidarity politeness*).
2. La cortesía de la deferencia (*deference politeness*).

Y dos tipos de estrategias:

- Las estrategias de implicación (*involvement strategies*).
- Las estrategias de independencia (*independence strategies*).

La conclusión a la que llegan Scollon y Scollon (1995) en su estudio es que el hecho de evaluar equivocadamente la imagen pública del otro puede provocar en fallos en la comunicación, malentendidos, ya que la otra persona se puede ofender bien por creerse situada por debajo o por encima de su interlocutor. Las sutiles diferencias entre valoraciones de la imagen pública a menudo escapan al hablante no nativo, susceptible de provocar mayor número de malentendidos.

Otro aspecto de su contribución al análisis del discurso se puede reflejar en cómo conciben la coherencia de los discursos desde el punto de vista interactivo. Scollon y Scollon hablan de las “secuencias adyacentes” (Scollon y Scollon, 1995:58-59). Se utilizan al principio y al final de los discursos y son fundamentales para la interpretación de estos, al darles un orden regular y predecible. Estas secuencias se relacionan con la imagen pública, ya que, por ejemplo, la introducción del tópico del discurso la consideran una estrategia de cortesía de implicación (*involvement*) (Scollon y Scollon, 1995:74).



Finalmente, estos autores relacionan las estrategias retóricas con el concepto de imagen pública. Así, la estrategia inductiva es la que se usa cuando no estamos seguros de cómo reaccionará el interlocutor (si aceptará la conclusión del hablante). La deductiva funciona justo al revés. Presenta primero la conclusión y luego las pruebas. Por eso la estrategia deductiva es de involucrarse y la inductiva de deferencia, de independencia (Scollon y Scollon, 1995:84):

[...] the inductive rhetorical strategy is most effective [...] when the speaker is being careful to avoid assuming that his or her listener will automatically agree with his or her position.

Las ideas de estos autores sobre la cortesía interpersonal permiten dar cuenta del registro y del estilo comunicativo de los participantes por lo que pensamos que son de interés para la didáctica de la composición escrita. El sistema que preferentemente nos interesa es el primero, el deferente (véase epígrafe 7.2. *Objetivos y contenidos de la SD*), ya que los alumnos tienen dificultades con él. Este aspecto de la cortesía encaminada a evitar los conflictos que puedan ocasionarse en la interacción verbal será el aspecto central de la secuencia de instrucción que presentamos porque culturalmente es más propia de la cultura anglosajona que de la hispánica y es más lejana de los modelos interiorizados por los alumnos españoles. Por otro lado, en el análisis de la estructura de las cartas también hemos seguido a estos autores (véase capítulos 6 y 8). Por todo ello, la contribución de estos autores a la comprensión del discurso, gracias a sus ideas sobre las relaciones de imagen entre el escritor y el lector implícitos, ha sido muy útil para nuestro trabajo empírico.

### *Otros enfoques*

Si bien el enfoque de Fraser y Nolen introduce nociones sociológicas como las de derechos y obligaciones, el de Arndt y Janney 1985 b y 1987, (en Watts, 2003) es ya directamente un enfoque sicosociológico. En este apartado seguiremos a Watts (2003:81), quien pone de manifiesto que nos encontramos ya en la era postpragmática. Una era en la que cabe destacar el trabajo de los lingüistas asiáticos como Sachiko Ide (1982, 1993, en Watts, 2003) y Matsumoto (1988, 1989, 1993, en Watts, 2003), quienes critican el concepto de imagen pública por ser demasiado occidentalista y eurocéntrico. Ide critica el concepto de cortesía de Brown y Levinson (1987) porque al surgir del concepto de *volición* es individualista. Ambos Gu (1990) e Ide (ambos en Wats, 2003)

señalan que la forma de entender la cortesía es instrumental y no una descripción del comportamiento normativo. Estos autores indican que en la cultura oriental lo primero es el mantenimiento del bienestar del grupo y no del individuo. En la cultura china también el comportamiento cortés está determinado por la determinación de “appropriate features of the ongoing social interaction” (Watts, 2003:82). Lo que estos autores afirman es lo mismo que decir que los rasgos pertinentes de la cortesía lingüística forman parte de las prácticas sociales, lo que implica que nos estamos refiriendo a un concepto amplio de cortesía (Cortesía I) y no al concepto estrecho acuñado por la teoría (Cortesía II) (véase 1.2.2.1.). Watts señala:

The negotiation of facework requires continual assessment of the lines expected in different types of social interaction and the kinds of face attributed to individuals by the interactants (Watts, 2003:83).

Nos encontramos con un amplio espectro de posibilidades de + a – cortesía. Unas sociedades se situarían en el extremo del discernimiento (de la norma cortés correcta) y otras en la volición y otras en lugares intermedios. Dentro de estos parámetros se produciría la variación individual.

Otro enfoque interesante que abre la perspectiva socioeconómica a la teoría de la cortesía es el de Werkhofer (1992, en Watts, 2003) que conecta el valor simbólico de la cortesía con el dinero. La cortesía es la mediadora entre el individuo y lo social y motiva y estructura las acciones que son así sancionadas por la sociedad, que se asegura la reproducción de esas prácticas sociales. La cortesía sería así el factor que mediaría entre el individuo y el grupo. La producción del enunciado cortés sería el resultado de un diálogo interno del hablante consigo mismo. Un diálogo de tres movimientos. Uno: la intención de decir algo. Dos: la evaluación de la respuesta del oyente y tres: la forma cortés. La crítica de Werkhofer al modelo de Brown y Levinson es mucho más amplia. Lo que hemos anunciado de ella es suficiente para los fines de esta introducción. Baste decir que de su desarrollo teórico surge la idea de “comportamiento político”:

Politc behaviour consists in ‘paying’ with linguistic resources what is due in a socio-communicative verbal interaction. Politeness, I maintain, is used to ‘pay’ more than would normally be required in the ritual exchange of speech acts (Watts, 20003:115).

Watts concluye que el enfoque de Grice (cooperación conversacional) es inadecuado como base para un modelo de la cortesía lingüística y que, por tanto, necesitamos un enfoque alternativo, un enfoque social, basado en el la metáfora del

dinero, que tenga en cuenta las redes sociales emergentes tal como hace Bourdieu<sup>10</sup> (1991, citado en Watts, 2003:116).

### *La investigación de la cortesía*

Hay cinco áreas de investigación de la cortesía posterior al estudio de Brown y Levinson (1987):

1. Los intentos de encontrar una línea alternativa, que hemos anticipado arriba Watts, 1992, Eeelen, 2001, etc., (en Watts 2003:99); Arundale, 1999.
2. Los trabajos críticos con la teoría de Brown y Levinson, como el de Jannery Ardnt, 1993, Fraser, 1990, Matsumoto 1988.
3. El trabajo empírico sobre actos de habla como las peticiones, las disculpas, etc. (véase Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (eds.), 1993 y Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (eds.), 1989).
4. Los trabajos que comparan varias culturas en la realización de enunciados corteses (Ibidem).
5. La aplicación del modelo de Brown y Levinson a la psicología, al mundo académico, y a la pedagogía, al mundo laboral, etc (Bou, 2002; Bravo, D. y Briz, A., 2004).

En el capítulo 3: *El aprendizaje pragmático*, epígrafe 3.4. *Las investigaciones sobre el aprendizaje pragmático*, ofreceremos un panorama más detallado de las investigaciones más relevantes.

### *Recapitulación*

En este apartado sobre la cortesía verbal hemos podido distinguir entre dos conceptos distintos, la cortesía como comportamiento político y la cortesía como concepto acuñado por la teoría cuyo modelo dominante es el de Brown y Levinson (1987). Modelo que continúa siendo modificado por otros estudiosos con el fin de mejorarlo. A lo largo de estas páginas hemos explicado el concepto de imagen pública y el concepto de trabajo de imagen que los participantes en la interacción verbal llevamos a cabo. También hemos aludido a algunas de las estrategias corteses que los hablantes

---

<sup>10</sup> Este autor subraya las condiciones sociales y políticas del uso de la lengua. La teoría de la práctica es la que inspira su enfoque. Según ella, toda interacción lleva la huella de la estructura social que expresa y ayuda a reproducir.

empleamos cuando queremos reducir el impacto de los actos de habla amenazadores o FTA. Hemos resumido algunos de los enfoques más relevantes a la cortesía lingüística, y hemos anticipado un modelo que está surgiendo con fuerza. Un modelo que parte de un concepto de cortesía más amplio y que tiene que ver con la teoría de la práctica de Bourdieu y la metáfora del dinero. Finalmente hemos señalado las principales líneas de investigación. En el capítulo 3: *El aprendizaje pragmático* incidiremos en investigaciones de la cortesía que nos han servido para nuestro modelo didáctico.

En los dos apartados siguientes a este examinaremos todavía dos perspectivas pragmáticas: la procedente de la sociolingüística interaccional y la perspectiva funcionalista. Finalmente cerraremos este capítulo sobre el lenguaje y la comunicación con unas conclusiones sobre la relevancia de la teoría pragmática para profesores de L3.

### **1.3. La sociolingüística interaccional**

En el epígrafe anterior hemos hablado de la cortesía verbal. En este epígrafe seguiremos examinando la comunicación desde la perspectiva social, tal como la estudia la sociolingüística interaccional, la cual ofrece un modelo de comportamiento verbal, ya sea comportamiento intencionado o no, que trata de enunciados reales en contextos sociales y analiza cómo la interpretación y la interacción se basan en la interrelación de significados sociales (simbólicos) y lingüísticos (Schiffrin, 1994:8). Tal como lo explica esta autora:

[...] the interactional approach relies upon actual utterances in social context: the focus of analysis is how interpretation and interaction are based upon the interrelationship of social and linguistic meanings (Schiffrin, 1994:8).

La sociolingüística interaccional estudia el lenguaje desde una mirada muy cercana a la antropología, pues, aunque esta disciplina surgió como un intento de analizar los registros empleados en zonas urbanas a finales de los años cincuenta, hoy en día abarca un campo de acción muy próximo a la antropología lingüística (Duranti, 1997:13). Gumperz y Hymes (1972) constituyen dos autores clave en este nuevo enfoque de la lingüística desde una perspectiva social. Ellos contribuyeron con su interesante trabajo a constituir un campo interdisciplinario centrado en el uso de la lengua y no en las estructuras verbales aisladas de su contexto social.

El modelo de la sociolingüística interaccional es menos dependiente del código y menos dependiente también de la intersubjetividad, aunque en él la intersubjetividad

siga jugando un importante papel a la hora de planificar el discurso, pues el acento en el destinatario. Como este modelo considera que la intención del hablante es interna, las estrategias discursivas del hablante al oyente tienen prioridad. La comunicación consiste en la negociación de los significados por parte de los participantes en la interacción a partir de un código compartido. Tal como lo explica esta autora:

In sum, interactional sociolinguistics views discourse as a social interaction in which the emergent construction and negotiation of meaning is facilitated by the use of language (Schiffrin, 1994:134).

Según este enfoque el lenguaje y el contexto son co-constitutivos recíprocamente:

[...] language and context co-constitute one another: language contextualizes and is contextualized, such that language does not just function "in" context, language also forms and provides context. One particular context is social interaction. Language, culture and society are grounded in interaction: they stand in a reflexive relationship with the self, the other, and the self-other relationship, and it is out of these mutually constitutive relationships that discourse is created (Schiffrin, 1994:134).

Además de la antropología lingüística, estas ideas deben mucho a la etnografía del habla y de la comunicación (Hymes, 1971), pues se trata de estudiar ese aspecto del lenguaje que tiene que ver con la actuación (*performance*), es decir, con el estudio del modo en que se ejecutan los actos comunicativos. La actuación es una dimensión del uso del lenguaje y no hay uso sin evaluación (Duranti, 1997:16). Este autor explica que la actuación del hablante es fluida cuando es capaz de entrar en una conversación, del mismo modo que un músico de jazz entra en la melodía que está siendo interpretada, sin causar molestias, siguiendo con el tema principal e introduciendo nuevos elementos (creando), pero sin interrumpir lo que ya se está tocando (Berliner, 1994 en Duranti, 1997:17).

La otra dimensión del lenguaje según estas líneas es la de participación. Hablar es participar en la esfera social. La idea original parte de la noción de “acontecimiento comunicativo” (*communicative event*), “acontecimiento verbal” (*speech event*) y “actividad verbal” (*speech activity*). La noción de “participación” subraya el carácter social del lenguaje. Tal como lo expresa este autor:

To speak a language means to be able to use sounds that allow us to participate in interaction with others by evoking a world that is usually larger [...] (Duranti, 1997:21).

De ahí que la noción de competencia comunicativa desarrollada por Hymes (1971) a partir de las ideas de Chomsky se contemple como un concepto que puede dar cuenta de lo que hacen los usuarios de la lengua y del uso de esta. Así desde lados distintos tanto Hymes (1971) como Bajtin (1981, 1982, 1986) convergen en subrayar el carácter de construcción social del habla y del significado. A Hymes (1971) le interesaba insertar la teoría del lenguaje en una teoría de la comunicación y de la cultura, pues esta, al englobar aquella, podía ser capaz de indicar cuando y en qué grado algo es posible, factible, apropiado, y cuando se da en la realidad. Esta teoría estaría así mucho más preparada para explicar las competencias que se desarrollan en el aprendizaje, en donde no se pueden separar los factores afectivos, los cognitivos y los volitivos. Así las cosas, Hymes se apropia de Goffman (1967:218-26), quien identifica las habilidades interactivas como parte de las competencias de los hablantes (véanse epígrafes 3.1. y 3.2. sobre las competencias lingüístico-comunicativas). Junto a estas, figuran las habilidades simbólicas, identificadas por la etnografía de la comunicación, y constituidas en géneros.

#### **1.4. La perspectiva funcionalista: El lenguaje como actividad social**

En este apartado, nos centraremos en un enfoque lingüístico-textual, basado en conceptos pragmáticos, porque en la enseñanza de la L2/L3 estas ideas han dado origen a un cambio de paradigma: del paradigma formalista y estructuralista predominante en el pasado al paradigma funcional, que opuesto al anterior, pretende constituir un modelo más válido para la enseñanza y aprendizaje de la L2/L3. Este enfoque da prioridad a la función instrumental del lenguaje humano. La característica de este paradigma reside en que explica la competencia lingüística como función de la misma actividad lingüística.

Esta actividad constituye el objeto de estudio del paradigma funcional el cual explica la competencia, la adquisición y el desarrollo del lenguaje en relación con la actividad, es decir, con las funciones que realizamos los seres humanos al hablar. Esas funciones condicionan la misma estructura de la lengua. Así lo ha expuesto la escuela sistémica australiana, que parte de las ideas de Halliday (1978, 1985a y b), Hasan (1996), y sus seguidores, Martin (1992) y Matthiesen (1995).

Esta corriente considera el lenguaje como sistémico y funcional a un tiempo. Es sistémico porque ofrece una serie de elecciones que son significativas para producir

significado; por otro lado, el lenguaje es funcional porque su propia organización muestra qué es lo que quiere:

[...] Language actively symbolizes the social system, representing metaphorically in its patterns of variation the variation that characterizes human cultures [...] The context plays a part in determining what we say; and what we say plays a part in determining the context (Halliday, 1979:2).

La propuesta de esta escuela, que entiende las estructuras lingüísticas en términos funcionales y que concibe el lenguaje como un modo de comportamiento, ha proporcionado una visión nueva del desarrollo de la lengua (materna en el niño y de la lengua extranjera en niños y adultos):

[...] Language is an instrument [...] We shall better understand language as an object if we interpret it in the light of the findings and seekings of those for whom language is an instrument, a means towards inquiries of a quite different kind (Halliday, 1979:3).

De ahí que el hecho de concebir la lengua como un banco de recursos para significar abra una dimensión muy interesante en la didáctica de las lenguas. Por ejemplo, ya no se trata de adquirir una lengua sino de desarrollarla:

[...] language is not a commodity to be acquired. This is a false and misleading view of language and of educational failure. We prefer language development (Halliday, 1979:16).

En aspectos más concretos, una de las contribuciones cruciales a la didáctica de las lenguas es la distinción entre tres tipos de situación, o contextos: el regulativo, el interaccional y el imaginativo.

La estructura de la lengua viene determinada por tres haces llamados *metafunciones* que sirven para organizar el resto de las funciones que se derivan de ellos (Halliday, 1973):

- El ideacional (que tiene que ver con la experiencia representada o construida por el lenguaje).
- El interpersonal (que tiene que ver con la naturaleza de las relaciones entre los interlocutores).
- El textual (que tiene que ver con la organización de la lengua como mensaje coherente).

La función ideacional representa el potencial de significación de un hablante en tanto que observador. Es la función semántica de la lengua, es decir, la lengua cuando

habla de algo. El componente interpersonal representa el potencial significado del hablante en tanto que intruso. Es la función participativa del lenguaje: el lenguaje en tanto que acción. Es el componente mediante el cual el hablante irrumpe en el contexto de la situación, expresando tanto su actitud y opinión como intentando influir en las actitudes y opiniones de los demás. Expresa los papeles de participantes (interlocutores) asociados con la situación. El componente textual representa el potencial del hablante para formular su texto. Es el que hace que el lenguaje sea relevante. Expresa la relación del lenguaje con su entorno (verbal y no verbal o situacional). Gracias al componente textual, los otros dos componentes pueden actualizarse en el lenguaje (Halliday, 1979: 112).

Según este autor, las funciones del lenguaje son:

1. Instrumental (satisfying material needs)
2. Regulatory (controlling the behaviour of others)
3. Interactional (getting along with other people)
4. Personal (identifying and expressing the self)
5. Heuristic (exploring the world)
6. Imaginative (creating a world of one's own)
7. Informative (communicating information) (Halliday, 1979: 16 y ss.).

Las implicaciones que esta distinción entre los tres contextos tiene en la programación de las tareas de aula son obvias, ya que pueden proporcionar la base para establecer criterios de selección de los contenidos y actividades (véase epígrafe 4.5.2. *La determinación de los contenidos*). Lo más atractivo de la teoría funcional es su énfasis en el hecho de que el lenguaje es algo social, pues complementa los enfoques de pensadores como Vigotsky y Bajtín. Este trabajo se apoya en las siguientes premisas del paradigma funcional:

1. El texto/enunciado es la forma lingüística de la interacción social.
2. El texto/enunciado está inmerso en un contexto de situación. Ese contexto de situación es una instancia de un contexto social más general o tipo de situación.
3. La estructura semiótica de una situación está formada por tres variables: el “campo”, el “tenor” (los participantes) y el “modo”.
4. Los componentes semióticos de la situación: el “campo”, el “tenor” y el “modo”, están relacionados sistemáticamente con los componentes funcionales de la semántica (Halliday, 1978: 122).



Antes de continuar conviene detenerse en estos conceptos tal como son identificados por Halliday y Hasan (1976):

The FIELD is the total event, in which the text is functioning, together with the purposive activity of the speaker or writer; it does include the subject-matter as one element in it.

The MODE is the function of the text in the event, including therefore both the channel taken by the language –spoken or written, extempore or prepared – and its genre, or rhetorical mode, as narrative, didactic, persuasive, ‘phatic communion’ and so on.

The TENOR refers to the type of role interaction, the set of relevant social relations, permanent and temporary, among the participants involved. Field, mode and tenor collectively define the context of situation of a text (Halliday y Hasan, 1976: 22).

A estos conceptos cabe añadir otro concepto clave: la situación, identificada como:

The term SITUATION, meaning the ‘context of situation’ in which a text is embedded, refers to all those extra-linguistic factors which have some bearing on the text itself [...]

These are highly general concepts for describing how the context of situation determines the kinds of meaning that are expressed (Halliday y Hasan, 1976: 22).

Así el lenguaje se contempla desde esta escuela como “texto” y el texto” como cualquier pasaje lingüístico con intención social. Por eso el lenguaje/ el texto está íntimamente ligado al “contexto”. Es más el texto toma la vida del “contexto” y el “contexto” existe en la medida que es evocado por el “texto” mismo, al encarnarlo. Consecuentemente, la naturaleza del “texto” que se produce siempre depende del contexto de la situación (Christie, 1999:259).

Para Halliday (1975) aprender lengua se contrapone a adquirir una lengua. Aprender (*develop*) una lengua es desarrollarla, y eso equivale a ir añadiendo progresivamente nuevas funciones sociales a las que el estudiante ya sabe realizar. Así entendido, el aprendizaje tiene que ver con el desarrollo o incorporación de nuevos registros a los ya adquiridos antes. Este desarrollo en nuevos ámbitos de uso se lleva a cabo mediante la interacción.

El concepto de “registro” (al que acudiremos también en el capítulo 2: *El análisis del discurso escrito*) es también otro concepto que merece la pena identificar, ya que es el resultado de la dinámica puesta en marcha por el campo, el tenor y el modo:

A register can be defined as the configuration of semantic resources that the member of a culture typically associates with a situation type. It is the meaning potential that is accessible in a given social context.[...] the register is recognizable as particular selection of words and structures. But is defined in terms of meanings (Halliday, 1979:111)

Así el término de *registro* enlaza los planos lingüístico y semántico. En otro lugar lo identifica este autor con:

[...] a set of meanings that is appropriate to a particular function of language, together with the words and structures which express these meanings (Halliday: 1979: 195).

Pero dejemos de momento la sistémica funcional, a la que volveremos en el capítulo 2 cuando nos centremos en el análisis del discurso escrito, y examinemos ahora otros aspectos generales del análisis del discurso y del significado pragmático que pueden tener implicaciones en la didáctica de la L3 y que han incidido en este trabajo que aquí se presenta.

### **1.5. Una teoría pragmática práctica para profesores de L3**

#### *El significado y el uso*

El análisis del discurso y la pragmática constituyen ese marco o perspectiva necesaria que la enseñanza y adquisición de la lengua necesitan para poder avanzar. El estudio de oraciones artificiales ya no tiene ningún interés en contextos de enseñanza y aprendizaje de la L3 si no es vinculado a una dimensión global, comunicativa, significativa e integradora de la lengua y del discurso (McCarthy, 1991). La descripción pragmática, que enfatiza precisamente el uso, es relevante para la enseñanza de la lengua puesto que todas las lenguas poseen un funcionamiento pragmático. La exploración de la lengua en su contexto da pie a una enseñanza de la lengua más pragmática y discursiva. Un profesor que sepa analizar el discurso será más capaz de conseguir que sus alumnos perciban y utilicen la lengua de manera adecuada (McCarthy y Carter, 1994).

En este trabajo, el marco pragmático nos ha servido para delimitar el objeto de enseñanza y aprendizaje, tal como ha sido definido por Mey:

[...] the study of language from the point of view of its users, of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in an act of communication (Mey, 1993).

El término discurso se diferencia del de texto en que el primero se refiere sobre todo al tejido social, al contexto necesario para la actividad discursiva, aunque, generalmente, ambos términos —análisis del discurso y pragmática— se usan con el mismo sentido, en relación a la sociedad en la que el discurso funciona. La pragmática,

según J. L. Mey, se referiría al discurso, es decir, al tejido social: a una sociedad en concreto, con sus valores y normas, sus reglas y leyes, con las condiciones socio-económicas, políticas y culturales (el tejido social), en tanto elemento que sostiene todas las estructuras sociales y proporciona el contexto necesario para toda actividad humana:

[...] to this ‘fabric’ [a particular society, explicit values, norms, rules, laws, conditions of life: economic, social, political, cultural (the fabric of society)] as the supporting element for all societal structures and the necessary context for all human activity (May, 1993:186)<sup>11</sup>.

De los enfoques pragmáticos y del análisis del discurso lo que nos interesa para este trabajo es, sobre todo, el modo en el que el hablante explota sus recursos socio-lingüísticos para conseguir llevar a cabo una acción verbal singular en un contexto particular.

El significado global es producto de la interacción (*meaning in interaction*), producto de algo construido conjuntamente por ambos, hablante y oyente, tal como lo expresa Thomas a continuación:

Meaning is not given, but is constructed (at least in part) by the hearer; it is a process of hypothesis-formation and testing, of making meaning on the basis of likelihood and probability (J. Thomas, 1995:208).

El significado, pues, es el resultado de un proceso conjunto. Por eso, al producir un enunciado el hablante ha de tener en cuenta las limitaciones socio-psicológicas y cognitivas del oyente y este, a su vez, ha de considerar las constricciones sociales que llevan al hablante a formular un enunciado de un modo particular. Ese es el sentido del “significado en la interacción”<sup>12</sup>.

La distinción entre el modelo de código y el modelo inferencial de la comunicación es esencial para conocer cómo funciona la comunicación. Esta diferencia repercute en las estrategias didácticas y en el trabajo con los textos dentro del aula. Los profesores necesitamos este marco de referencia pragmático para delimitar nuestro

<sup>11</sup> “Contexto” en May se define como: “not only the immediately perceptible context of, e.g., a conversation, a job interview, a medical consultation and so on, but also the hidden conditions that govern such situations of language use. [...] (May, 1993:186).

<sup>12</sup> “[...] in producing an utterance a speaker takes account of the social, psychological and cognitive limitations of the hearer; while the hearer, in interpreting an utterance, necessarily takes account of the social constraints leading the speaker to formulate an utterance in a particular way. The process of making meaning is a joint accomplishment between speaker and hearer, and that is what I meant by ‘meaning in interaction’” (Thomas, 1995:208).

objeto de estudio y poder justificarlo. La teoría pragmática nos da los argumentos para explicar cómo funciona el lenguaje y cómo opera en las distintas situaciones para llevar a cabo operaciones de sentido y de comunicación entre los seres humanos, por eso un conocimiento específico de los modelos más importantes que explican la comunicación en su complejidad es necesario en el marco de la enseñanza del discurso escrito en L3.

En este capítulo hemos intentado perfilar una visión del lenguaje que, superando el modelo del código, hace depender la comunicación de las estrategias, muchas de ellas inferenciales, mediante las que el receptor o destinatario puede inferir las intenciones comunicativas del emisor, gracias, por un lado, a un código compartido que le sirve de base y, por otro, a unos principios racionales moldeados socio culturalmente que el hablante ha de compartir también para convertirse en un comunicador eficaz. La sociolingüística interaccional, y la etnografía del habla y la comunicación al considerar las relaciones entre la lengua y los individuos (la sociedad) que la usan está dotada de instrumentos válidos para dar cuenta de los fenómenos lingüísticos en relación a los usuarios y constituyen un componente de la visión pragmática junto con la teoría de la relevancia y la teoría de la cortesía.

Los diferentes enfoques pragmáticos y discursivos aunque difieren entre sí, también se solapan, se mezclan, se influyen mutuamente y se completan en los distintos contextos. En el contexto concreto de la didáctica de las terceras lenguas, el marco teórico capaz de generar mayores respuestas e impulsar un buen desarrollo lingüístico y comunicativo es un modelo sincrético, enfocado a hacer de los estudiantes buenos usuarios en el siglo de la comunicación. A la vista de lo expuesto hasta ahora, resulta evidente que el modelo de código, que todavía goza de muchos adeptos, es insuficiente tanto para explicar el fenómeno de la comunicación humana como para definir el objeto de la enseñanza de la lengua escrita.

En este primer capítulo hemos caracterizado el concepto de lengua y de comunicación desde la teoría pragmática. Hemos constatado la importancia del concepto de acción verbal y de los principios que regulan la conversación para dar cuenta de la producción e interpretación de enunciados. Hemos considerado varias perspectivas de análisis del discurso y de la pragmática y hemos señalado las diferencias entre los distintos modelos explicativos de la comunicación e interpretación del discurso. En la sección sobre la cortesía verbal, pudimos constatar cuáles son las líneas principales de este enfoque y las estrategias que vamos a tener en cuenta en la segunda parte de este trabajo. Pero antes, en el capítulo 2: *El análisis del discurso escrito*, concretaremos la

perspectiva pragmática del texto escrito (análisis del discurso), contemplado desde la doble mirada de producto de la acción verbal y proceso mediante el que el escritor y el lector entran en contacto con el fin de comunicarse. Seguidamente, en el capítulo 3: *El aprendizaje pragmático*, examinaremos los resultados de algunas investigaciones sobre algunos actos de habla y también sobre la expresión de cortesía en la enseñanza y aprendizaje de la competencia pragmática. También revisaremos algunas propuestas metodológicas con el fin de dibujar un modo de actuar en la práctica pedagógica que no sea la mera aplicación mecánica de los resultados de esta teoría a la enseñanza de la composición escrita en L3, sino que parta del contexto educativo, de las necesidades de los alumnos por dotar a sus ideas de un marco interactivo y retórico adecuado.

## Capítulo 2. El análisis del discurso escrito

Una vez marcados los límites de lo que entendemos por lenguaje y comunicación y revisadas las perspectivas pragmáticas que han suscitado el trabajo empírico pondremos la atención en las vías de análisis del discurso escrito con vistas a una mejor comprensión de la carta de opinión. Tras dotarnos del aparato teórico necesario, podremos caracterizar la carta de opinión, género que será el centro de atención de la secuencia de instrucción que se impartió a los alumnos. Para la elaboración de esta secuencia didáctica cuya meta era un proyecto de escritura se analizaron previamente una serie de cartas de opinión escritas por nativos y publicados en la prensa escrita. En este capítulo hacemos una serie de consideraciones en torno al discurso escrito y a sus peculiaridades, así como a las unidades de análisis. También distinguiremos entre las distintas secuencias textuales para identificar las propias de la carta de opinión y revisaremos las teorías sobre el funcionamiento discursivo que más nos han influido. Por último repasaremos brevemente las tres escuelas que han estudiado el género discursivo ya que algunas de estas ideas nos han sido de gran utilidad a la hora de caracterizar la carta de opinión y de elaborar nuestro modelo de análisis. Modelo que aplicaremos en la parte empírica del trabajo.

La lingüística textual o la gramática del texto, como también se la ha llamado, ha contribuido en gran medida al conocimiento del texto escrito, no sólo tomado como producto sino también como proceso discursivo, por lo que esas teorías y las conceptualizaciones de los distintos fenómenos que intervienen en la interpretación del texto y en la construcción del discurso son referente necesario para sustentar el proceso de elaboración de los contenidos de la secuencia de instrucción. Dejando de lado la lingüística del texto, también los modelos de análisis del discurso centrados en la conversación han contribuido a perfilar el modelo de análisis que adoptamos en este trabajo.

Dentro de la lingüística textual existe una elaboración teórica muy rica. En este capítulo tendremos en cuenta algunas corrientes que, a nuestro juicio, sirven para comprender las características pragmáticas de la carta al director. En este sentido, seguiremos a Van Dijk (1977, 1978, 1980), en su propuesta de considerar una unidad de discurso como una acción que tiene un plan global; a Halliday y Hasan (1976, 1978, 1985), en su descripción del registro; a los exponentes de la lingüística de la enunciación, en su modelo de análisis del funcionamiento discursivo a partir de los

mecanismos enunciativos, que son los que condicionan la coherencia pragmática del texto (Bronckart, 1996) y, finalmente a Coulthard (1992, 1994) y Bolívar (1994), en su modelo empírico de análisis del discurso escrito a partir de la tríada IRF [*initiation, response, follow*] procedente del análisis de la interacción oral en el discurso entre profesor y alumno en el aula. Todos ellos son referentes indiscutibles en este campo y han contribuido con sus ideas a formular nuestro modelo explicativo.

Así pues este capítulo está organizado en torno a los siguientes ejes. A saber: El discurso escrito (epígrafe 2.1); El análisis del discurso escrito (epígrafe 2.2); Los mecanismos enunciativos, el eje de la subjetividad y la modalización (epígrafe 2.3.); y, finalmente, una caracterización de la carta de opinión según las ideas de las tres escuelas sobre el género discursivo (epígrafe 2.4 y 2.5.).

## **2.1. El discurso escrito**

En este trabajo utilizaremos el término “texto”, en el sentido estricto de “texto escrito”. Un concepto que designa un segmento de lenguaje coherente, equivalente generalmente a “discurso”, una sucesión coherente de enunciados (Matthews, 1997). Desde la perspectiva pragmática que hemos defendido a lo largo de estas páginas, necesitamos una descripción del texto escrito en relación con el uso de la lengua. Esta descripción se puede realizar en dos ámbitos y en dos sentidos. Los ámbitos son el de la especulación teórica y el del análisis empírico de segmentos discursivos concretos. Y los dos sentidos se refieren a la dirección del análisis: desde el intérprete al producto o desde el productor al producto. Ambos procesos se complementan y sólo se pueden entender por separado en aras de la descripción. Así, desde una doble perspectiva, el texto se puede contemplar como producto o como proceso, es decir, como producto de la interacción humana o como proceso dinámico mediante el que los hablantes codificamos el significado de acuerdo con unas prácticas discursivas preexistentes.

En cuanto a la noción misma de discurso escrito es difícil de delimitar (Halliday, 1985a). En primer lugar, el escrito permanece por lo que puede ser leído una y otra vez, mientras que el oral se escapa en el tiempo y no podemos volver a él a no ser que esté grabado o transcrito. Este factor temporal influye de modo muy distinto en ambos tipos de discurso. En segundo lugar, el oral tiene un interlocutor presencial; el escrito tiene un interlocutor ausente, muchas veces hasta desconocido. Lo distingue la precisión. El escrito ha de contenerse a sí mismo, puesto que muchas veces no se comparten los

factores del contexto ni las referencias como generalmente ocurre en el oral. En tercer lugar, la densidad. En el oral hay más repeticiones; el escrito, por el contrario, es un discurso más condensado que requiere una habilidad especial. En cuarto lugar, la separación entre interlocutores no es sólo física sino temporal. La interacción oral, por el contrario, es inmediata. En quinto lugar, la organización, pues el escrito está más de acuerdo con las reglas gramaticales; es más preciso, más formal, se ajusta más a las convenciones; está más estandarizado. El escrito, por último, no se aprende intuitivamente, ha de ser enseñado y aprendido. Escribir es una tarea cognoscitivamente muy compleja debido a todas las variables que hay que tener en cuenta. La mayor parte de nuestra comunicación verbal es oral, no escrita.

En resumen, el discurso escrito, especialmente el que tenemos en mente (el que encontramos en las cartas de opinión), es complejo, lingüísticamente denso y con un destinatario desconocido y alejado geográficamente. En él los aspectos convencionales referidos al género se han de combinar con los creativos (la capacidad de expresión del hablante) para que el resultado sea adecuado, coherente y efectivo.

### **2.1.1. Aspectos y perspectivas del discurso escrito**

Aunque a veces resulta difícil determinar dónde empieza y donde termina el fragmento discursivo que se analiza, existen ciertos modos de identificar el inicio y el final del texto que analizamos, para el caso de las cartas de opinión, utilizaremos el principio y el final de la carta, es decir el texto como los límites del discurso que analizaremos. Pero para que ese segmento que constituye la carta sea analizable necesitamos recurrir a ciertos conceptos de la teoría.

#### *La coherencia*

De entre todos los principios que regulan el texto la “cohesión” fue ya destacada por Halliday y Hasan (1976) como el elemento clave de la estructura textual. Pero Halliday y Hasan definen la noción con rasgos más semánticos que sintácticos: “Cohesion is a semantic relation between an element in the text and some other element that is crucial to the interpretation of it” (Halliday y Hasan, 1976:8). Los tipos de relaciones cohesivas, que contribuyen al análisis práctico de los textos son la referencia (*reference*), la sustitución (*substitution*), la elipsis (*ellipsis*), la conjunción (*conjunction*) y las relaciones léxicas (*lexical cohesion*) (Halliday y Hasan, 1976:13). Un texto cohesionado es una propiedad del micronivel de descripción textual. Pero lo



que nos interesa es la coherencia pragmática del texto, es decir la coherencia a nivel global. La coherencia es la cualidad del texto, aquello que lo hace consistente a la vista de cómo es recibido en una cultura dada, aunque la cohesión pueda ser una particularidad del texto. La cohesión se refiere al modo en el que las ideas y los conceptos vienen presentados en él. El peso de la tradición y de las convenciones retóricas actúa como un estándar ante el que medimos de forma intuitiva estas cualidades del texto, especialmente en lo que se refiere a su efecto global. Lo percibimos como un texto coherente o incoherente. Asimismo, la cohesión es a una cualidad del plano lingüístico, el rastro o huella que mostramos como indicador de esa unidad (Olshtain, y Celce-Murcia, 2001:717 y 8). Olshtain, y Celce-Murcia, (2001:717 y 8) insisten en que la coherencia es la cualidad que hace que un texto se conforme:

[...] to a consistent world view based on one's experience, culture, or convention. It can also be viewed as a feature of the text which incorporates the ways and means by which ideas, concepts or propositions are presented (Olshtain, y Celce-Murcia, 2001:717 y 8).

Así la coherencia es el resultado de la percepción del lector y de su respuesta adecuada ante las intenciones del escritor:

Coherence is the result of a readers' appropriate response to a writer's plan and relates to the discourse world of written texts, to pragmatic features, and to a content area; it usually fits a conventionally and culturally acceptable rhetorical tradition in terms of sequence and structure (idem, 719).

La coherencia, pues, es el resultado de una evaluación social, relacionada con otros discursos distintos o semejantes, que se relaciona por un lado con las características del contexto y, por otro, con el contenido, el tema o las ideas que el escritor expone en ese texto.

La cohesión se realiza en el plano lingüístico. Es susceptible de ser analizada y constituye los rasgos de superficie. Los rasgos lingüísticos que realizan la función de conectores son muy variados:

[...] these overt features of text which provide surface evidence for its unity and connectedness. Cohesion is realized linguistically by devices and ties which are elements or units of language used to form a larger text (idem, 719).

Aunque las relaciones cohesivas de los textos dan cuenta de algunas de las causas por las que los discursos escritos no funcionan (porque son percibidos como incoherentes o inadecuados), en este trabajo nos interesa más la coherencia pragmática

de los textos que la coherencia semántica, puesto que estamos hablando del discurso escrito como coconstituido en la interacción y estamos observando lo que Beaugrande y Dressler (1981) llamaron después de Halliday y Hasan (1976) los aspectos regulativos de los textos. Lo que Bronckart (1996) llama los mecanismos enunciativos, muy bien estudiados por la lingüística de la enunciación.

Beaugrande y Dressler (1981) identificaron tres elementos que contribuyen al buen funcionamiento textual. Los dos primeros, la “eficacia” y la “efectividad”, tienden a funcionar conjuntamente. El primero en el nivel explícito del texto, el segundo en el nivel profundo. El último, la “adecuación”, permite calcular cómo se puede procesar la información de manera sencilla, por eso es la mediadora entre la eficacia y la efectividad.

### *La adecuación*

La adecuación es un término muy utilizado en teoría pragmática. Se emplea para determinar si los enunciados o discursos son apropiados de acuerdo con una serie de factores que tienen que ver con el contexto de uso, entre ellos ciertos conocimientos, deseos y actitudes de los interlocutores. Según la teoría de la cortesía (véase 1.2.2. *La teoría de la cortesía*) los factores que determina la adecuación de los enunciados son la jerarquía y distancia entre interlocutores, y la seriedad de la imposición. Para esta teoría la adecuación es uno de los requisitos contextuales para la conveniencia y efectividad de los enunciados. La adecuación en teoría pragmática es el equivalente a las condiciones de verdad de los enunciados en la teoría semántica.

La adecuación desde la perspectiva del análisis del discurso escrito la podemos atribuir, por un lado, el nivel de formulación de la frase, al micronivel, donde tiene que ver con el registro empleado y con el nivel de formalidad del lenguaje (formal, semi-formal, informal). En el macronivel, podemos calificar el acto de habla de adecuado al contexto en el que se formula, y podemos considerar si cumple las condiciones especificadas por la teoría pragmática para emitir ese acto (condiciones esenciales, condiciones preparatorias, etc.), y si su fuerza ilocutiva es la que corresponde a dicho contexto.

Cuando Bachman (1990a) habla de la adecuación como un indicador de la competencia lingüístico-comunicativa en el aprendizaje de L3, se está refiriendo únicamente a la sensibilidad al registro (competencia sociolingüística) (véase epígrafe

3.2.), ya que esta autora no se refiere a la competencia ilocutiva (las funciones de los enunciados) como adecuada o no sino como más o menos aceptable.

### *El registro*

El registro es un concepto problemático en pragmática porque ha evolucionado desde que Halliday y Hasan (1976) lo definieran en relación a tres rasgos: el “campo”, el “modo” y el “tenor”:

The linguistic features which are typically associated with a configuration of situational features -with particular values of the field, mode and tenor- constitute a REGISTER. The more specifically we can characterize the context of situation, the more specifically we can predict the properties of a text in that situation (Halliday y Hasan, 1976:22).

Para estos autores el registro lo constituyen el conjunto de significados:

[...] the configuration of semantic patterns, that are typically drawn upon under specified conditions, along with the words and structures that are used in the realization of these meanings (Halliday y Hasan, 1976:23).

Hoy en día los distintos autores parecen haber adoptado la perspectiva del género para abarcar aspectos que antes entraban en el registro, dejando éste último para elementos lingüísticos de superficie y reservando el primero para rasgos relativos a la intención. Hay muchos autores que prefieren definir las diferencias entre los textos en términos de género y no de registro, guardando para este último una acepción más restringida: la variedad de la codificación lingüística (Swales, 1990a). Gómez-Morón (1988:13-14), al tratar del concepto de género, puntualiza que no hay unanimidad ni sobre el concepto de género ni sobre si registro y género se refieren a la misma realidad o a distintas realidades. Quizá el primero está definido más por rasgos formales y léxicos mientras que el segundo por la intención.

Hoey (2001:27 y ss.) desarrollada una teoría muy sugerente sobre las relaciones entre partes del texto. Este autor parte de la evaluación de las señales del texto para su interpretación por parte del lector y considera ciertas frases léxicas o ciertos vocablos como guías para el procesamiento correcto del texto; o, en el proceso inverso, considera que en la planificación del texto por parte del escritor este ha de anticipar las posibles preguntas que se hará el lector y facilitar desde la planificación del texto su correcta interpretación. Este tipo de análisis empírico del discurso escrito es realmente interesante para la didáctica de la composición escrita porque es un enfoque innovador

que tiene en cuenta la perspectiva del género y de la retórica, la perspectiva del lector y del escritor.

Este modelo de análisis está relacionado con los patrones globales y lingüísticos que nos hacen reconocer los textos, las relaciones entre frases y las relaciones lógicas entre partes del mismo texto como contraste, semejanza, ejemplificación, previa-detalle, excepción (Hoey, 2001:31). Reconocer la señalización de estos patrones y su significación para poder dar pistas al lector de cómo ha de procesar el texto es una de las implicaciones de este enfoque empírico en la enseñanza y el aprendizaje de la L3 (véase 2.1.2. *Las secuencias textuales*).

Por su parte Riber y Conrad (2001) identifican el registro como las variedades lingüísticas en términos de parámetros situacionales. Un registro es “any variety associated with a particular configuration of situational characteristics and purposes”. Definen el registro en términos no lingüísticos sino como una combinación particular de valores a partir de participantes, sus relaciones, sus actitudes ante la comunicación, el lugar, la medida en que el espacio y el tiempo son compartidos por los participantes y el nivel de formalidad, el canal de comunicación, las circunstancias de producción y procesamiento, la finalidad de la comunicación, el tópico y el tema (Riber y Conrad, 2001, en Schiffrin *et alri* (eds.), 2001:175-196).

En cuanto al análisis empírico, estos autores señalan varios modos en que los análisis de los textos escritos se pueden realizar a partir del registro y de su cruce con rasgos lingüísticos. Apuntan, por ejemplo, que la identificación del registro puede servir para describir la ocurrencia de dichos rasgos lingüísticos una vez definidos los patrones principales y predecir su ocurrencia en tipos de textos. También se pueden utilizar en la evaluación de los textos escritos de los alumnos, ya que un hablante competente ha de dominar varios registros distintos y ser capaz de ajustarse a los factores pertinentes de la situación de comunicación (Riber y Conrad, 2001, en Schiffrin *et alri* (eds.), 2001:175-196).

Esta explicación del registro de acuerdo con rasgos situacionales nos lleva a pensar el texto como un sistema complejo y dinámico donde todos los elementos están conectados bien interna bien externamente. La relevancia de los factores externos al texto es lo que distingue el enfoque pragmático de otros enfoques prepragmáticos donde la coherencia tenía que ver únicamente con los elementos del texto. La relación entre los distintos niveles de análisis plantea problemas metodológicos para el análisis empírico. Uno de los problemas es precisamente que parte de las unidades que entran en el

análisis son externas al lenguaje, como veremos a continuación al identificar los elementos del evento comunicativo. Estas unidades tienen que ver con el contexto social y con las normas vigentes en las prácticas discursivas, y también con los patrones típicos mediante los que la mente procesa el lenguaje escrito.

### *Los elementos del evento comunicativo*

La coherencia, la adecuación y el registro cobran valor a partir de los elementos del evento comunicativo, que constituyen las unidades externas al lenguaje. Estas han sido identificadas por la mayoría de autores, y juntas forman el contexto. Hymes (1962, 1964, 1971) y otros autores al considerar que el contexto está formado por los siguientes elementos:

- El hablante y el oyente (los participantes).
- La acción (la secuencia de actos).
- El sistema lingüístico (la clave).
- Lo que conocen ambos respecto del acto de habla (las normas de la interacción/ el género).
- Lo que con él persiguen y proyectan (la intención/las finalidades).
- Las actitudes mutuas de los hablantes (las relaciones entre los roles) frente a los sistemas de normas, obligaciones y costumbres sociales.

Estos elementos, identificados por Hymes (1971) y presentes en cualquier evento comunicativo, determinan la estructura y la interpretación de los enunciados, y son las categorías mediante las que podemos explorar las condiciones que deben cumplir los textos/discursos para llevar a cabo su función comunicativa.

### *La acción global: Microestructuras, macroestructuras y superestructuras*

A continuación examinaremos uno de los elementos centrales del evento comunicativo. Nos referimos a la acción verbal. Los textos se caracterizan por la intención o propósito de ejecutar un hacer; es lo que guía el acto de usar la lengua (hablar o escribir). Así el objetivo que perseguimos los hablantes de una lengua al usarla es el estado al que queremos llegar a través o con nuestras acciones. A esta intención global que guía nuestra acción verbal este autor la llama “plan”. Cuando una

serie de acciones poseen una intención global y un fin global se dice que tiene una “macroestructura”.

Uno de los grandes aciertos de Van Dijk fue establecer las “macroestructuras pragmáticas”. Este autor distingue tres tipos de estructuras en los textos: “microestructuras”, “macroestructuras” y “superestructuras”. En *La ciencia del texto* (1983) van Dijk establece ya con claridad los distintos conceptos. Cuando una serie de acciones posee una intención global y un fin global, esta tiene una macroestructura. Las macroestructuras dan cuenta del contenido del texto y las macroacciones dan cuenta de series de acciones o acciones complejas. Para este autor el macroacto de habla es “un acto de habla que resulta de la realización de una secuencia de actos de habla linealmente conectados”. Estos macroactos están formados por actos auxiliares.

Las “superestructuras”, por otra parte, dan cuenta del esquema global, abstracto que establece el orden global de un texto. La superestructura más relevante en las cartas de opinión al director es la argumentativa, de la que se hablará en el epígrafe 2.1.2. *Las secuencias textuales*.

#### *Unidades de análisis del discurso escrito*

La unidad básica del análisis del discurso es el “enunciado”, entendido como el producto concreto y tangible del proceso de enunciación, realizado por un enunciador y destinado a un enunciatario (Calsamiglia y Tusón, 1999:17). El texto es un hecho comunicativo cuya unidad de análisis se ha de basar en la descripción de ese hecho en tanto interacción que se da en un devenir espacio-temporal, es decir “situada” en un contexto socio-cultural. Como hemos dicho al hablar de los elementos del evento comunicativo, el contexto juega un papel importante tanto en la producción como en la interpretación del discurso escrito. En la producción ayuda a modular la secuencia de enunciados mientras que durante la interpretación ayuda a seleccionar los datos relevantes (véase 1.2.1. *La teoría de la relevancia*)

Como las herramientas procedentes de la lingüística son insuficientes para el análisis porque son incapaces de hacer referencia a los elementos del contexto que pueden ser relevantes, hemos de completarlas con las procedentes de otros campos como los estudios etnográficos o la sociolingüística.

Para el análisis, del discurso escrito los distintos autores proponen una doble perspectiva:

- Perspectiva global, que incluye la perspectiva organizativa (la estructura).
- Perspectiva local (elementos lingüísticos).

La primera, la perspectiva global, “tiene en cuenta la unidad comunicativa en su conjunto, la estructura, su contenido general, su anclaje pragmático” (Calsamiglia y Tusón, 1999:18). La segunda, la perspectiva local, “tiene en cuenta los elementos lingüísticos que lo constituyen, la forma de los enunciados, las relaciones establecidas entre ellos para formar secuencias. Tanto las unidades macrotextuales como las microtextuales son interdependientes” (Calsamiglia y Tusón, 1999:19).

Estas autoras sugieren un recorrido de análisis que se inicia en el plano global del texto, pasa al plano temático, a la estructuración del texto y de ahí al plano de la interacción comunicativa. Nosotros hemos optado por distinguir tres niveles en el análisis de la carta de opinión, la acción global, formada por una secuencia de acciones realizadas en los enunciados, la estructura u organización de esos enunciados en segmentos identificables, y, finalmente, el enunciado, como el lugar donde las relaciones sociales dejan su huella mediante las realizaciones lingüísticas observables (véase 5.4.1. *Criterios para el análisis de las cartas de opinión*).

A continuación señalaremos cómo podemos dar cuenta de las relaciones entre los distintos segmentos textuales.

### **2.1.2. La descripción del texto**

Las teorías que estudian la organización de los textos son muy importantes en la didáctica de la composición escrita porque nos ayudan a comprender en qué consiste la competencia discursiva: el conocimiento de la organización textual de los enunciados. En este epígrafe distinguiremos dos grandes corrientes que estudian la organización textual: aquella que se ocupa de las secuencias o tipologías textuales y aquellas que se ocupan de los patrones textuales más frecuentes.

La primera, siguiendo una descripción puramente funcional, distingue entre textos descriptivos, narrativos y argumentativos, pero estos tipos rara vez aparecen puros en los textos que leemos. Beaugrande y Dressler (1972) advierten de la imposibilidad de establecer fronteras claras entre los tipos de texto, ya que frecuentemente estos aparecen de forma híbrida en los textos reales escritos por los

nativos. Lo natural es que los tipos aparezcan mezclados entre sí, y que sea difícil delimitarlos (Beaugrande y Dressler, 1981:184).

Los tipos de secuencias son una especie de variables textuales que nos permiten diferenciar los textos y clasificarlos según la forma de representar la realidad (Artigas, Bellès y Grau, 2003:38) y, de este modo, hacerlos secuenciables en la programación didáctica. Para superar la imposibilidad de encontrar tipos puros se ha distinguido entre dos niveles: el macronivel (discurso) y el micronivel (textualización), tal como propone Trasborg (1995) para el campo de la traducción. Por ejemplo, que una narración sirva para convencer o que una explicación sea un elemento de la persuasión. La diferencia entre los tipos de secuencia empleados en un texto concreto y su intención comunicativa, es decir entre las estrategias retóricas y la meta comunicativa es de gran interés, ya que no se puede confundir la intención con la secuencia como bien señala esta autora:

The text types employed in a particular text (or genre) need not agree with its contextual focus. An argumentative text-type focus may be realized through narration, instructions may take the form of description, and so forth. In the sense of various blends of different text types, a dominant text type is often recognizable (Trosborg, 1995:16).

Los criterios básicos a los que atienden las tipologías clásicas se refieren a la estructura. Beaugrande y Dressler (1972) señalan ya al hecho de que una tipología de textos ha de correlacionarse con una tipología de la acción discursiva y de situaciones o ámbitos de uso. Estos autores ponen así de manifiesto la interdependencia entre las teorías sobre el texto y la pragmática, subrayando la imposibilidad de un enfoque descriptivo puramente formal.

La clasificación según su intención comunicativa es más interesante que aquella que distingue entre su modo dominante. Además, los tipos de textos, de hecho, se pueden manifestar a través de los distintos registros y géneros, ya que tanto la función comunicativa como el tipo de texto, al constituir propiedades de los textos, atraviesan los géneros. Así ambos, tipos de texto y géneros han de ser distinguidos, como remarca Trosborg (1995:16):

Thus informative texts may comprise newspaper reports, TC news, textbooks, etc. and argumentative texts may comprise debates, political speeches, newspaper articles, etc. Genres and text types are clearly to be distinguished, as linguistically distinct texts within a genre may represent different text types, while linguistically similar texts from different genres may represent a single text type (cf Biber 1989:6, en Trosborg, 1995).



La otra línea de trabajo que se ocupa de los patrones discursivos es muy relevante también en la enseñanza de la composición escrita porque permite descubrir patrones similares en textos cuya realización puede tener un número infinito de realizaciones distintas. Según Artigas *et altri*, los patrones discursivos son:

[...] formes prototípiques de textualització que, simples o combinades, serveixen de motlle a l'emissor per representar com és el món, com pretén que sigui, com l'entén i el viu o com vol que el vegin els altres (Artigas, Bellés y Grau, 2003: 61).

Desde el punto de vista pragmático, dichos patrones discursivos indican el papel del hablante/escritor ante aquello que dice. Entre los patrones más típicos se encuentran los tres nombrados por McCarthy, (1991:29): “fenómeno-razón” (phenomenon-reason), “causa-consecuencia” (cause-consequence), e “instrumento-realización” (instrument-achievement). A este enfoque que busca encontrar patrones en las relaciones entre segmentos de oraciones se le ha llamado “clause-relational approach” (Winter, 1977). Esta línea de trabajo, que pretende ser predictiva en cuanto a los elementos léxicos de los textos, ha continuado por el propio Winter (1978, 1994) y Hoey (1994 y 2001). Este último ha estudiado la forma en la que los textos señalizan el modo en el que han de ser interpretados, de acuerdo con las expectativas que van creando. Estas señalizaciones constituyen pruebas reales de cómo se ha de llevar a cabo la actividad de procesamiento cognoscitivo y constituyen una buena base para el análisis y la pedagogía del texto. Un ejemplo pedagógico de cómo se puede explotar la teoría sobre los patrones textuales lo constituye el trabajo de Björk y Räisänen (1996). Estos autores trabajan con estudiantes universitarios (textos académicos) y han diseñado una interesante propuesta que incluye tanto tipos de texto como géneros. Entre los tipos de texto se encuentran el de causa-consecuencia, problema-solución, la argumentación y el resumen.

Aparte de estas dos líneas sobre la organización textual, Bronckart *et altri* (1985) proponen una clasificación textual que distinga entre discurso en situación, discurso teórico y narración. Esta triple distinción, sirve a para establecer tres grandes categorías donde se aglutinarían los textos reales de acuerdo con criterios psicolingüísticos y sociales. El discurso en situación, donde entrarían las cartas de opinión, es aquel en el que el escritor ha de tener en cuenta al destinatario y ha de presentar una imagen determinada de sí mismo y de los otros, ya que se trata de un discurso con una alta dependencia del contexto de situación.

De entre los distintos patrones discursivos hemos seleccionado el argumentativo porque es central en el género de las cartas al director.

### *El esquema o patrón argumentativo*

Tras esta breve exposición sobre la manera de caracterizar los textos, nos centraremos en el patrón argumentativo porque las cartas de opinión que analizamos en los capítulos 6 y 8 a menudo presentan este esquema. El patrón argumentativo ha sido estudiado por Toumlin (1958), van Eemeren *et altri* (1996), van Eemeren (ed.) (2001), etc., y se caracteriza, según Artigas, Bellés y Grau, porque:

[...] reflecteix les raons, creences, valors, que justifiquen un acte, un punt de vista, una idea, un fet, un esdeveniment, sovint com a eina per persuadir l'interlocutor. Respon a la qüestió "què opino i per què opino" (Artigas, *et altri*, 2003: 61).

Aunque la argumentación es una función básica en la vida cotidiana, en este trabajo la abordaremos dentro de la esfera social y desde la perspectiva cortés.

Casi todos los tipos de texto expositivos requieren de la argumentación de un modo u otro (Björk y Räisänen, 1996:88). Argumentar es una actividad social en la que un orador o escritor se propone defender unas ideas o refutar unos planteamientos. La actividad de argumentar supone por supuesto explicar, disuadir, convencer, dar ejemplos, ofrecer disculpas. Es decir, razonar. La tesis, en la actividad de argumentar, representa la pieza clave del discurso y es el punto de conexión interproposicional. Los argumentos son razones, justificaciones o explicaciones que sustentan una idea mayor o principal. En todos los casos, al núcleo del escrito se le denomina tesis o esencia, puesto que las demás ideas cumplen la función de argumentar. Una argumentación se organiza mediante un proceso que sigue unos pasos. Esos pasos son los argumentos.

En toda argumentación encontramos desde el punto de vista formal los siguientes elementos:

- Exposición de la Tesis. Debe ser una proposición general, breve y clara.
- Cuerpo de la argumentación. Contiene las razones que sustentan o apoyan la tesis.
- Conclusión. Consiste en reafirmar la tesis, una vez razonada.

El hecho o premisa es la base fundamental sobre el cual se fijan o giran las pruebas, los argumentos. El hecho puede generar controversia, desacuerdos y en tal

caso se requiere verificar el hecho para llegar a un acuerdo. Los hechos pueden ser de observación, supuestos, posibles, probables.

La competencia argumental es una actitud que refleja el deseo de cambiar las creencias, actitudes o actuaciones del receptor. Podemos encontrarla en el discurso oral, el debate, en los artículos y en los ensayos. En este trabajo la competencia argumentativa se contempla desde la perspectiva de la carta al director y en relación con el plano pragmático.

Exponer una opinión supone muchas veces analizar las causas y entonces se requiere argumentos a favor y en contra de esas causas. En ese caso, la argumentación juega un papel de apoyo. Björk y Räisänen (1996:88) destacan tres conceptos clave a la hora de enseñar el texto argumentativo: la premisa (*the claim you argue for or against*), los argumentos a favor y en contra (*the arguments for and the arguments against or counterarguments*), y la refutación de los contrargumentos (*the refutation of counterarguments*).

La premisa constituye la tesis que se defiende; es la opinión, la afirmación que el escritor desea que sea aceptada por el lector en tanto verdadera ó válida. Los argumentos a favor son las explicaciones de por qué el lector ha de considerar la tesis válida o verdadera. ¿Cómo se reconoce este patrón discursivo? Un argumento se define como una aseveración seguida de las evidencias que se ofrecen como razones para considerar verdadera esa aseveración (Eemeren *et altri*, 2000:305). Es decir que una aseveración, más el sustento de dicha aseveración, forma un argumento. En el análisis de los textos de la parte empírica nos vamos a encontrar con ejemplos concretos que demuestran que cuando usamos la lengua, algunas veces, integramos la tesis y los argumentos en un solo enunciado, aunque desde el punto de vista textual un análisis de un texto argumentativo pasa por separar la tesis de los argumentos (Charolles, 1980, en Camps, 1994a).

Desde la Grecia clásica, la argumentación ha sido uno de los aspectos fundamentales de la retórica (el arte de persuadir mediante la palabra) y ha estado desde siempre vinculada a la esfera pública del ciudadano (véase Camps, 1994a:161-190; Björk y Räisänen, 1996:88-119; *Textos*, nº 29; Eemeren y Grootendorst, 1992; Eemeren *et altri*, 1996; Blair y Johnson, 1987; Jackson y Jacobs, 1980 y 1982).

Pero a las concepciones clásicas de la argumentación se han impuesto las concepciones dialécticas, que son la corriente principal de las perspectivas

contemporáneas. Estas perspectivas acentúan el hecho de que la argumentación está sujeta a las circunstancias y al contexto en la que se produce y se recibe, de ahí la importancia de la orientación a un auditorio (Eemeren *et alri*, 2000). Schneuwly (1988, citado en Camps, 1994a) y Camps (1994a) parten de esta concepción pragmática de la argumentación y la relacionan con la didáctica de la escritura. Para estos autores la argumentación constituye:

[...] una activitat discursiva que du a terme un locutor-escriptor amb una finalitat, una intenció, la d'influir en l'interlocutor-destinatari. Qui argumenta té com a objectiu convèncer d'altres persones que la representació del món que tenen és equivocada i que els cal adoptar una altra (Adam, 1985; Schneuwly, 1988, citados en Camps, 1994a:161).

Según Camps:

L'acte d'argumentar està, doncs, fonamentalment basat en la situació discursiva, es pot dir que en depèn. Els arguments no es poden donar en el buit sinó que són resposta a les opinions d'un o d'uns interlocutors. El locutor ha de tenir una representació de la seva audiència [...]. En l'argumentació escrita els destinataris no són presents i fins i tot poden ser en certa manera desconeguts. El locutor n'haurà d'elaborar una imatge, una representació [...] (Camps, 1994a:162).

Los elementos de la argumentación (premisa, argumentos a favor, argumentos en contra, refutación de los argumentos en contra, etc.) se contemplan mejor como respuestas a preguntas formuladas por un interlocutor idealizado (Eemeren *et alri*, 2000:316). Según Eemeren *et alri*, (2000:318) las teorías pragmáticas de la argumentación representan un paso adelante hacia una visión funcional e interactiva de la argumentación. Dichas teorías han evolucionado haciéndose pragmáticas, por lo que la situación discursiva será un elemento clave para establecer criterios de aceptabilidad, suficiencia y pertinencia (los tres criterios que han de satisfacer las premisas de la argumentación).

La argumentación es un elemento regulativo de la producción discursiva, y, en niveles intermedios y altos de competencia, en tanto mecanismo reparativo, se conecta directamente con la competencia sociodiscursiva: Para Jackson y Jacobs, (1980 y 1982) la argumentación, dentro de las concepciones pragmatialécticas, es considerada una estrategia de comunicación, un dispositivo discursivo para la regulación del propio discurso. Pertenece a la clase de dispositivos conocidos como “mecanismos de reparación” y su función es la de localizar y resolver diferencias de opinión. Según estos autores, la argumentación se inscribe, así en otras actividades interactivas. Por eso se enlazan con conceptos procedentes de la teoría de los actos de habla (Searle, 1969,

1979a y b) y de la teoría de las implicaturas conversacionales (Grice 1975). Estas teorías explican la relación entre la organización de la argumentación, por una parte, y los principios que organizan el discurso y la interacción, por otra (Eemeren *et altri*, 1994). Por ejemplo, los estudios de Eemeren *et altri* (1996) y Eemeren (2002) dan cuenta del papel que juegan los implícitos y las presuposiciones en los argumentos, en tanto creencias compartidas por los participantes en la interacción. Este es un campo muy rico que está en pleno desarrollo.

Es muy posible que en el futuro podamos contar con un modelo descriptivo del discurso argumentativo de orden pragmático que podamos aplicar a géneros discursivos con secuencias argumentativas, de modo que podamos desarrollar nuevas propuestas didácticas para la mejora de las habilidades argumentativas, un conjunto de habilidades que resulta central en un modelo discursivo de la enseñanza de la composición escrita a nivel avanzado en L3, al igual que Camps (1994) mostró en contextos de L1.

Esta autora (Camps, 1994a: 161-190) ha mostrado las ventajas didácticas de un enfoque argumentativo de corte discursivo, ya que para que la argumentación tenga éxito ha de ajustarse a la situación discursiva, pues la argumentación es fundamentalmente dialógica. Asimismo, esta autora señala cómo muchos textos argumentativos de adultos identifican el punto de vista del argumentador sin utilizar la primera persona y cómo esta habilidad para distanciarse representa un grado de madurez en la escritura que los hablantes inexpertos no poseen. Este aspecto de la formulación de la opinión evitando la ofensa mediante la no identificación personal del argumentador está relacionada con la perspectiva cortés que ve la argumentación como un acto que amenaza la imagen pública del que emite la opinión.

En las cartas de opinión que analizamos en los capítulos 6 y 8 podemos observar como los argumentos y las explicaciones o razones para apoyar la opinión del hablante son elementos propios de la parte media de la carta y cómo desde la teoría de la cortesía pueden ser interpretados como una estrategia positiva encaminada a buscar el acuerdo con el destinatario y a satisfacer sus deseos de ser tenido en cuenta.

## **2.2. El análisis del discurso escrito.**

Hasta ahora hemos podido constatar algunos aspectos del discurso escrito como la coherencia, el registro o la adecuación. También hemos podido señalar algunos patrones recurrentes en los textos escritos. La existencia de estos patrones nos hace

plantearnos si los textos están estructurados siguiendo algún patrón predeterminado, o si hay una jerarquía de unidades comparables a las del análisis de la conversación, donde por ejemplo, hay formas de abrir y cerrar el discurso bastante convencionalizadas.

Si fuera posible dar cuenta de todas las estructuras retóricas que encontramos en los textos es probable que la pedagogía del texto escrito encontrara aplicaciones prácticas a partir de estos referentes teóricos, como señala McCarthy (1991:25), por ejemplo, con la estructura problema-solución, o general-particular. Una de estas aplicaciones prácticas en la clase de composición escrita es la de Björk y Räisanen (1996) al que hemos aludido antes. Este trabajo, que parte de la base de que identificar e internalizar las características de los tipos de texto y patrones estructurales en la prosa discursiva o expositiva es fundamental para escribir bien, incluye los tipos de texto siguientes: causa-consecuencia, problema-solución, argumentación y resumen.

Pero dejando de lado las implicaciones pedagógicas de la perspectiva didáctica que contempla la lectura y escritura de manera interactiva mutuamente enriquecedora (véase Belcher y Hirvela (eds.), 2001 y Sánchez Miguel, 1998), pasaremos a señalar de qué modo podemos abordar de manera empírica el análisis del discurso escrito, siguiendo el ejemplo sentado por el análisis de la conversación.

A continuación profundizaremos en algunos modelos de análisis empíricos, pero antes contemplaremos una serie de supuestos, de acuerdo con Coulthard.

Coulthard (1994, xi y ss.) señala cuatro supuestos que guían el análisis del texto escrito en una serie de autores que se han especializado en este tipo de análisis empírico.

1. El análisis de textos ha de situarse en una perspectiva sistémica de la lengua.
2. El texto escrito es esencialmente interactivo.
3. Al analizar textos escritos hay que tener en cuenta tanto el proceso de producción como la intención.
4. Cualquier texto es tan sólo una de las posibles textualizaciones y por ello su significado lo adquiere precisamente por aquello que no dice.

La perspectiva sistémica nos lleva a contemplar los elementos del discurso escrito, ya sean enunciados o grupos de enunciados, en una relación funcional de interdependencia de acuerdo con una serie de reglas. Para cada texto hemos de

descubrir cuáles son esas reglas. Los patrones textuales son guías para averiguar las reglas que rigen los textos, pero no son las únicas. Hoey (1994 y 2001), tras examinar una serie de textos, concluye que hay tres tipos de secuencias: marcadas, no marcadas e incoherentes y que cada oración perteneciente a un texto tiene una función en el conjunto del mismo, bien como parte de una unidad mayor o por sí misma. Algunas oraciones o partes de oraciones tienen como función clarificar la estructura discursiva del texto y, finalmente, que las funciones estructurales de las partes se pueden aislar mediante una proyección de preguntas y respuestas (Hoey, 1994:44) (véase 8.2.2. para comprobar cómo se puede llevar a cabo esta proyección empíricamente).

Como el texto es por esencia interactivo y el que escribe no tiene muchas veces elementos para saber cómo será su lector, Coulthard (1994) propone crear mentalmente uno, y escribir el texto para él, ya que:

[...] without a clear sense of audience, it is impossible to make the right decisions about what of the ideational to textualize (Coulthard, 1994:4).

Además de crear un lector “ideal”, que ayude a representarse la dimensión dialógica del texto escrito y que guíe al escritor en la planificación y revisión del texto, otra de las responsabilidades del escritor es señalar su texto convenientemente para que este lector pueda procesarlo sin costes extra. Para este autor, el problema del análisis de los textos no reside en qué constituye el elemento nuevo y qué constituye el elemento conocido, algo que preocupaba a Halliday y Hasan (1976) cuando explicaban cómo están contruidos los textos, sino qué exactamente de lo que es conocido y qué de lo que es nuevo resulta relevante en una situación de comunicación concreta, interactiva. Estas son las decisiones realmente difíciles para el escritor.

Otro aspecto de la interactividad del texto escrito es observable en los segmentos evaluativos de algunos tipos de texto. La evaluación es la opinión que tenemos sobre algo, particularmente en términos de bueno o malo. Forma parte del eje axiológico. Las expresiones evaluativas del lenguaje constituyen un componente primordial del lenguaje en general y de las cartas de opinión en particular, como veremos en el epígrafe siguiente cuando tratemos “El eje de la subjetividad-objetividad o el eje axiológico”.

Winter relaciona la estructura de hechos comentario (situación-evaluación-razones para la evaluación) con la de problema-solución, de modo que una estructura simple se convertiría en otra compleja con esta otra estructura añadida a ella: situación-problema-solución-evaluación. Este patrón es básicamente evaluativo. Si desarrollamos

este patrón tal como hace Winter (1994:57) podemos proyectar una serie de preguntas sobre él. Por ejemplo:

- What/who am I talking about?
- What do I think/feel about it?
- How do I see/interpret it?
- How do I know I am right?/Why do I think this?

La primera pregunta haría referencia al tema. La segunda al comentario. La tercera explicaría el comentario y la última proporcionaría la evaluación. La calidad de la evaluación está en función de la base o las razones para afirmar lo que afirmamos, ante un destinatario definido previamente, que es el que establece las restricciones léxicas y semánticas.

Este patrón es comparable al del modelo triádico de Bolivar (Bolivar, 1986, en Bolivar, 1994). Es un modelo fundamentalmente interactivo inspirado en modelos de análisis de la conversación que tienen en cuenta los movimientos o *moves* de los interlocutores. Bolivar (1994:276) utiliza este modelo para estudiar las editoriales de los periódicos. La tríada comparte con el intercambio oral los elementos mínimos de la unidad, de la estructura mínima. Siguiendo a Sinclair y Coulthard (1975, en Bolivar, 1994), esta autora distingue tres movimientos básicos: iniciar, que consiste en introducir el tema y la modalidad, el segundo, que responde a la iniciación, manteniendo el tema y evaluándolo, y el tercer elemento de la estructura, que evalúa todo lo anterior cerrando la toma de posición.

Hay que tener en cuenta que la concepción del texto, en esta autora, es dinámica, producto de una interacción entre escritor y lector, por lo que el énfasis de la estructura se coloca en términos de secuencias de actos de habla que se piensa que realiza el hablante (emisor) teniendo en cuenta al destinatario. El plano interactivo, según esta perspectiva, determina en última instancia el significado de las elecciones lingüísticas que forman parte del contenido expresado. Dentro de las elecciones determinadas por la interacción se encuentra, como hemos anticipado antes, la evaluación, cuya función es, de acuerdo con Hunston (1994:207) la de señalar la relevancia del texto al lector. La evaluación está determinada por la cultura en la que el texto aparece. La evaluación así tiene la función de relacionar lo que se está afirmando con los intereses del lector, intereses que están determinados socioculturalmente.

El tercer supuesto que mencionaba Coulthard (1994) para analizar los textos escritos era el de tener en cuenta tanto el proceso de producción como la intención. Este



aspecto es especialmente relevante en la enseñanza de la composición escrita en L3, donde el análisis de los textos de alumnos es un fenómeno frecuente. Coulthard (1994) propone señala que cualquier texto que analizamos constituye una de sus posible versiones, por lo que tan importante como lo que se dice, es aquello que no se dice textualmente (Coulthard, 1994ix). Sugiere analizar los textos con problemas de adecuación, para averiguar por qué unas textualizaciones son mejores que otras a la hora de expresar significados. En su trabajo de análisis del discurso de textos escritos, los productos de los aprendices de lengua escrita son propuestos para entender cómo están formados los textos y en qué consiste una buena textualización del plano del contenido (ideacional) (véase 1.5. *La perspectiva funcionalista*).

De este modo, tras una textualización alternativa (de textos problemáticos), que mantenga tanto como sea posible las palabras del original, y que intente tener en cuenta un único lector modelo, para presentarle la información necesaria en una secuencia clara que incluya las señalizaciones textuales más convenientes, este autor revela de qué modo las textualizaciones inadecuadas pueden ayudarnos a entender la naturaleza de los textos adecuados (Coulthard, 1987:10, citado en Coulthard, 1994). Su propuesta consiste en intuir el nivel ideacional (el que tiene que ver con la experiencia representada o construida por el lenguaje), derivándolo del texto del alumno o hablando con él (*conferencing*), para, después, proponerle una textualización alternativa más adecuada, de modo que el alumno acceda, mediante la ayuda del profesor, a las expresiones que necesita para vehicular sus ideas. Este era precisamente el cuarto supuesto: cualquier texto es sólo una de las posibles textualizaciones.

A continuación tendremos en cuenta otra tradición que se ocupa del texto escrito: la tradición francesa que distingue entre enunciado y enunciación. Esta tradición tiene una manera muy peculiar de explicar los fenómenos pragmáticos que resulta especialmente relevante para hablar de los fenómenos cortesés en el lenguaje escrito, por eso incluimos una breve descripción.

### **2.3. Los mecanismos enunciativos, el eje de la subjetividad y la modalización**

#### *Los mecanismos enunciativos*

Los mecanismos enunciativos son relevantes en un análisis del discurso escrito porque dan cuenta de la arquitectura de los textos desde una perspectiva interaccionista, según Bronckart (1996), quien distingue tres niveles de arquitectura textual:

1. La infraestructura general o nivel de contenido, que consiste en una combinación de tipos de discurso, de secuencias o de otras formas de planificar. La carta al director sería un discurso de contenido evaluativo siguiendo un esquema argumentativo-explicativo.
2. Los mecanismos de textualización (la conexión, la cohesión nominal y verbal) que configuran la coherencia temática del texto. Estos mecanismos contribuirán a la coherencia temática del texto (marcadores de persona, jerarquías, relaciones lógicas/ temporales); a la cohesión nominal mediante sintagmas nominales o los distintos pronombres (anáforas/sustituciones); y a la cohesión verbal, que aseguren la cohesión temporal y jerárquica.
3. Los mecanismos enunciativos (distribución de las voces y explicación de las modalizaciones), que dan al texto su coherencia pragmática o interactiva. Estos mecanismos de enunciación contribuirán a la coherencia pragmática o interactiva del texto señalando las relaciones entre los interlocutores y entre el hablante y el texto.

Estos tres niveles son comparables a los del modelo funcional de Halliday (1979):

- El ideacional (que tiene que ver con la experiencia representada o construida por el lenguaje).
- El textual (que tiene que ver con la organización de la lengua como mensaje coherente).
- El interpersonal (que tiene que ver con la naturaleza de las relaciones entre los interlocutores).

Según Bronckart (1996) son los mecanismos de la enunciación los que establecen la coherencia pragmática o interactiva del texto (véase 2.1.1. *Aspectos del discurso escrito*). Para ello hace un examen exhaustivo de lo que ocurre cuando la acción lingüística se transforma en texto empírico. Bronckart distingue entre la modalización, y otros mecanismos enunciativos. A continuación examinaremos cuáles son estos mecanismos porque están relacionados con algunas estrategias corteses, como la mitigación, cuya enseñanza y aprendizaje forman el núcleo del trabajo empírico (capítulos 6, 7 y 8).

Los mecanismos enunciativos de los que habla Bronckart son producto de una teoría de la enunciación evolucionada. Esta teoría nos ayuda al conocimiento de los textos en tanto lengua en uso, ya que nos proporciona elementos clave para entender cómo funciona el discurso en relación con la inscripción del locutor en el texto y las marcas de subjetividad en el lenguaje (Kerbrat-Orecchioni, 1980:20); aspectos fundamentales del contexto de uso.

Los mecanismos enunciativos, al dar cuenta del aspecto interpersonal de los textos incluyen lo que desde otras perspectivas teóricas se ha convenido en llamar las modalizaciones y son de especial interés en este trabajo porque están relacionadas con los aspectos que quedan más allá del contenido temático, por ejemplo, con el modo en que los enunciados contribuyen a codificar las relaciones sociales entre los interlocutores. Los mecanismos enunciativos operan casi independientemente del contenido temático, ocupándose de las voces del texto (Bajtin), y de atribuir las responsabilidades acerca de lo que se dice en él, por ejemplo, deciden quien es el garante o legitimador de una opinión, y juegan un doble papel: por un lado explicitan las diversas evaluaciones (juicios, opiniones, sentimientos) susceptibles de ser formuladas, en vista del contenido temático, y, por otro, informan sobre las fuentes mismas de estas evaluaciones; dicen quién se responsabiliza de ellas o quién las asume (Bronckart, 1977: 317).

A continuación revisaremos cinco aspectos relacionados con los mecanismos enunciativos en primer lugar porque nos ayudan a analizar el discurso escrito y en segundo lugar por su relación con algunas estrategias de cortesía: los performativos moralizados, las voces del texto, el eje de subjetividad o eje axiológico, tipos de modalizaciones y marcadores más frecuentes en lengua inglesa.

### *Los performativos modalizados*

Los performativos modalizados o “hedge performatives” (Fraser, 1975), parten de la tradición semántica y pragmática. Se designa con este término a lo que podría ser un recurso o estrategia enunciativa, ya que juegan un papel importante en la responsabilidad del locutor respecto del contenido de sus proposiciones. Estas expresiones (*I can promise/ I must advise you/ I have to admit*, etc.) pueden ser utilizados por el hablante como estrategias de evitación de la responsabilidad de la carga ilocucionaria de los actos de habla (Fraser, 1975:187). Ejemplos procedentes de

las cartas de opinión, como *I must admit...*, ilustran muy bien la afirmación de este autor:

[When the speaker] [...] is predicating the obligation to perform a particular act and, at the same time, implying that he would like to be relieved of at least some of the onus of the consequences (Fraser, 1975:196).

Una de las causas de este uso del performativo modalizado (*hedged performative*) es que el hablante/escritor no quiere anunciar algo que es contrario al punto de vista del oyente/lector, que no quiere, en cierto modo, enfrentarse:

[...] the speaker might not want to announce a conclusion that was counter to the hearer's views and thereby antagonize him...condemn another's actions, or ask another to carry out some action that possibly could inconvenience him (Fraser, 1975:196).

En este sentido los performativos modalizados entran dentro de las estrategias de cortesía lingüística y son pertinentes en el análisis del discurso escrito a nivel de su unidad mínima (el enunciado), ya que sirven para mitigar las opiniones de los hablantes cuando buscan la adhesión del lector.

### *Las voces del texto*

Los mecanismos enunciativos se pueden relacionar también con las voces del texto (Bajtin, 1979). Así Bronckart (1977: 326) habla de que “la voz del enunciadore” pone en escena otras voces, definiendo las “voces” como: “entités qui assument (ou au quelles sont attribuées) la responsabilité de ce qui est énoncé”. Si en una narración encontramos las voces de los personajes, en un texto de opinión lo que encontramos son las voces de las instancias sociales: voces de personas, grupos, o instituciones sociales, que se mencionan como instancias externas de evaluación de ciertos aspectos del contenido temático. Más allá de estas voces estaría la voz del autor empírico del texto, la que interviene para comentar o evaluar ciertos aspectos de lo que se ha enunciado (Bronckart, 1997: 326).

Bonckart advierte de que las relaciones entre autor, instancia enunciativa y voz pueden ser muy complejas, especialmente en el discurso escrito donde las instancias enunciativas están generalmente implícitas. El análisis del discurso debe de servir para explicitarlas. Este autor distingue entre tres tipos: polifónico implícito o explícito o coexistencia de ambos. Este aspecto de la responsabilidad de los enunciados y su

relación con las estrategias de cortesía lingüística está directamente relacionado con nuestra secuencia de instrucción (véase capítulo 7).

Aunque las voces del texto y los mecanismos enunciativos han sido estudiados ampliamente por la filosofía, la semántica, la lingüística de la enunciación y la gramática textual, la teoría de la cortesía considera estos fenómenos, por su parte, como efecto de las presiones sociales de la imagen de los interlocutores en relación con las tres variables: la gravedad de los actos de habla, la distancia entre interlocutores o la jerarquía entre ellos. Como es sabido, una de las funciones de la modalización es precisamente la de modular la interacción de acuerdo con consideraciones interactivas y, por lo tanto, no es de extrañar que la cortesía verbal se haya ocupado de los performativos modalizados, como estrategias de evitación de responsabilidad para salvaguardar la imagen del emisor.

Pero los mecanismos enunciativos, como hemos visto, no siempre están relacionados con la atribución de responsabilidades. Su otra función es establecer el eje axiológico del texto a partir de la explicitación de las distintas evaluaciones que se realizan. Este aspecto, el subjetivismo axiológico, ha sido estudiado por Kerbrat-Orecchioni (1980), quien lo califica de “implícitamente subjetivo” por cuanto constituye un “continuo” mediante el cual el hablante se inscribe en el texto. Todo enunciado cae dentro de este eje axiológico (que examinaremos en el epígrafe siguiente), aunque el hablante no lo perciba.

#### *El eje de la subjetividad-objetividad o el eje axiológico*

El eje de la subjetividad-objetividad o eje axiológico está constituido por el conjunto de actitudes y valores del texto, atribuibles a sus voces. Este eje es inseparable de los mecanismos enunciativos desde el punto de vista pragmático. Los deícticos personales, así como del subjetivismo afectivo y evaluativo son los dos modos en los que la subjetividad se inscribe en el texto (Kerbrat-Orecchioni, 1980:70). Tanto la inscripción de las personas en el texto, como la ausencia de inscripción, mediante la ocultación del agente, constituye un indicador de cómo se sitúan los enunciados en el continuo entre subjetividad y objetividad. Los deícticos son los indicadores o la huella de los participantes en el acto comunicativo, que, junto a las coordenadas espacio-temporales (expresadas básicamente por los verbos y adverbios), formarían los referentes extratextuales que darían cuenta del significado pragmático.

Lyons (1977) se refiere así a la función deíctica:

It refers to the function of personal and demonstrative pronouns, of tense and of a variety of other grammatical and lexical features which relate utterances to the spatio-temporal co-ordinates of the act of utterance (Lyons,1977:636).

Los deícticos constituyen elementos clave en el análisis del discurso porque son los elementos que anclan el texto en el contexto. Así en las cartas de opinión el “yo” y el “tu”, se convierten en la expresión misma de la intersubjetividad en el lenguaje. Esa dimensión interpersonal, pues, es la que hace del lenguaje un hecho de comunicación concreto. En algunos tipos de discurso, como es el caso de las cartas de opinión al director, el recurso al yo inclusivo (I+you) es bastante corriente. Gracias a la deixis, los papeles de los participantes se gramaticalizan o lexicalizan de un modo u otro, mediante el singular o el plural. La deixis de persona, como ciertos tipos de modalidad, introduce una subjetividad inerradicable en la estructura semántica de las lenguas naturales, tal como ha señalado Benveniste, (1958a, en Lyons, 1977:646).

Lo interesante de los deícticos como recurso lingüístico-pragmático es que gracias a ellos el locutor puede bien plantearse como “sujeto”, bien ausentarse para objetivizar los enunciados, enmascarándose, llegado el caso. Las expresiones modalizadoras revelan la actitud del hablante ante el mundo representado en los enunciados, al igual que el “ego” se revela lingüísticamente mediante los pronombres personales y posesivos de primera persona.

En conclusión, el eje de la subjetividad revela la actitud del hablante, vehicula la vertiente intersubjetiva del discurso, y sirve para modular las relaciones con el otro, a partir de cómo nos posicionemos frente a los hechos o frente a la realidad, regulando la distancia entre el hablante y los hechos.

### *Tipos de modalizaciones*

A continuación, siguiendo a Bronckart (1997) mostraremos los tipos de modalización. Esta clasificación nos puede servir para este plano del análisis desde la perspectiva cortés que considera la modalización como un fenómeno de mitigación de los enunciados que expresan opiniones. Bronckart distingue entre diferentes tipos de modalización, según se muestra en la Figura 1.

La modalidad lógica o epistémica es la que sirve para expresar actitudes del hablante, como la duda y tiene que ver con su compromiso con aquello que afirma (*I*

*think, I wonder, in my opinion*). Al expresar seguridad en el aserto el hablante está imponiendo su opinión al oyente/lector. Si este mismo aserto es modalizado mediante algún indicador de modalidad epistémica, el hablante está desactualizando o mitigando la fuerza ilocutiva del enunciado. De ahí que la teoría de la cortesía interprete ese indicador modal como un mitigador o *hedge* y le adjudique esta función pragmática. Cualquier enunciado en el que el hablante explícitamente cualifica su compromiso con la verdad de la proposición expresada en la oración, tanto si se explicita en el componente verbal como en el prosódico, es un enunciado epistémicamente modal, dice Lyons (1977:793). Al proporcionar pruebas de que aquello que afirma es cierto, los otros pueden convencerse de ello y opinar igual. Otros subscribirán esa verdad.

lógicas	Cuando evalúa el contenido temático desde una perspectiva objetiva (según criterios que parten del mundo objetivo de Habermas). Así las evaluaciones cumplen función de certeza, posibilidad, probabilidad, eventualidad o necesidad. (“quizás”, “necesariamente”, “es evidente que”, etc.).
deónticas	Evalúan el contenido temático según los valores de la sociedad o las opiniones y reglas que constituyen el mundo social y las presentan como cosas que son así en la sociedad. (“debe”, “puede”, “no es conveniente que”...).
apreciativas	Aquí las evaluaciones proceden del mundo subjetivo, de la voz que está en el origen del juicio que se hace. Presentan la evaluación como algo beneficioso, o perjudicial desde el punto de vista de la entidad evaluadora. (“Afortunadamente”, “Desgraciadamente”)

Figura 1: Tipos de modalización, según Bronckart, 1997.

En algunos tipos de discurso, como es el caso del género periodístico, en el que se engloban las cartas de opinión al director (epígrafe 2.5. la *carta de opinión*), el recurso al yo inclusivo (I+you) es bastante corriente. Gracias a la deixis, los papeles de los participantes se gramaticalizan o lexicalizan:

[...] person deixis, like certain kinds of modality, introduces an inerradicable subjectivity into the semantic structure of natural languages (Benveniste, 1958a, citado en Lyons, 1977:646).

Antes hemos constatado cómo lo interesante de los deícticos era que gracias a ellos el locutor puede bien plantearse como “sujeto”, bien ausentarse para objetivizar los enunciados, enmascarándose, llegado el caso. Pues bien, las expresiones modalizadoras, que se combinan con ellos, igualmente revelan la actitud del hablante ante el mundo representado en los enunciados.

Hasta aquí hemos tratado de los tipos de modalización según Bronckart (1997) y hemos indicado algunos aspectos de la deixis relativos a la subjetividad señalados por Lyons (1977), pero si descendemos al nivel lingüístico, encontramos un exhaustivo estudio de la modalidad realizado por Palmer (1986) que nos ayuda a comprender aspectos más concretos del micronivel de análisis. Este estudio, que retoma a Lyons (1977) en muchos aspectos, como la distinción entre los elementos modales y proposicionales del enunciado y la afirmación de que los primeros, los elementos modales, son los que vehiculan la opinión y actitud del hablante respecto del contenido de la proposición, es bastante útil para concretar la realización lingüística de la modalidad en lengua inglesa.

### *Los marcadores de la modalidad en lengua inglesa*

En este apartado, señalaremos únicamente las relaciones forma-función siguiendo a Palmer (1986) y a Lyons (1977). Para Palmer la modalidad es: “the grammaticalization of speakers’ (subjective) attitudes and opinions” (Palmer, 1986:16). Este autor concibe la modalidad en sentido estrecho (microlingüístico), y no pragmático. Pero la pragmática tiene una visión amplia de los fenómenos de modalización, que abarca hechos distintos, elementos gramaticales diversos. La tabla siguiente recoge las expresiones modalizadoras más frecuentes en lengua inglesa:

modo gramatical	<i>I wish cars went more slowly</i>
verbo modal	<i>Cars should go more slowly</i>
adjetivo de modo	<i>In the future cars will probably go more slowly</i>
palabras periféricas ( <i>parenthetical words</i> )	<i>Perhaps cars will go more slowly in the future</i>
expresiones modalizadoras	<i>I think cars will go more slowly in the future</i>

Figura 2: Codificación lingüística de la modalidad, según Lyons, 1977.

Este cuadro muestra cómo la asertividad del sujeto, su compromiso con lo que dice, se modula mediante formas funcionalmente equivalentes (Lyons, 1977:847). Por eso los estudios pragmáticos tratan expresiones gramaticalmente distintas como semejantes, por cuanto cumplen una misma función pragmática. Por ejemplo, el adverbio modal *maybe*, y el adjetivo *possible*, (Auwera, 2001:242). Cuando *maybe* inicia una frase, como en “Maybe scientists have nothing better to do”, este adverbio funciona como un satélite que afecta a toda la oración; en cambio en “It is possible that scientists have nothing better to do”, “possible” es un predicado, pero tiene el mismo



ámbito de acción que *maybe*: toda la proposición. Por eso, aunque pertenezcan a distintas partes de la oración, son del mismo rango pragmáticamente hablando.

Verstraete (2001) reconoce dos tipos de funciones en los verbos modales: las relacionadas con el hablante y las relacionadas con el contenido proposicional. El enfoque pragmático del discurso escrito aplicado a los géneros discursivos escritos permite enfocar la modalidad desde una perspectiva más global que la hace más accesible a los alumnos. Por ejemplo, en el género de las cartas al director, la modalidad deóntica (la expresión de la obligación) conecta la intención del hablante con la referencia al futuro estado de las cosas que este considera necesarias o deseables. Puede servir, pues, para codificar el acto de habla directivo del cierre de la carta y vehicula la fuerza ilocucionaria del acto, haciéndola explícita. Según Verstraete (2001:1525):

As to deontic modality, both subjective and objective functions occur [...] Certain uses of deontic modality clearly serve to encode the speaker's commitment to the necessity/ permissibility of an action, and this subjective function is reflected in the same grammatical characteristics which reflect the subjective nature of epistemic modality (Verstraete, 2001:1525).

Desde el punto de vista del análisis del discurso escrito podemos distinguir entre dos categorías de verbos modales:

1. Los verbos modales que intervienen en el componente ideacional de los enunciados.
2. Los que intervienen en el componente interpersonal de los mismos.

Los segundos son los que ejercen función performativa (Verstraete, 2001) por eso merecen la atención especial en un análisis pragmático del discurso escrito. La performatividad interactiva (*interactive performativity*), la asociada con la fuerza ilocucionaria de los enunciados, pone de relieve la relación social entre interlocutores, distinguiéndose así de la performatividad de la modalidad subjetiva, donde lo que se establece es el posicionamiento del hablante con respecto al enunciado aunque, como hemos visto antes, ese compromiso o responsabilidad con el contenido proposicional puede tener una causa social desde la interpretación que hace la teoría de la cortesía.

En este epígrafe hemos revisado algunos aspectos de la enunciación en relación al nivel de análisis del discurso escrito que nos interesaba desde una perspectiva cortés. A continuación realizaremos una aproximación a la caracterización de las cartas de opinión que nos pueda servir de marco para comprender el género discursivo que ha

sido el centro de interés de la secuencia de instrucción de la escritura que presentamos en la parte empírica de este trabajo.

#### 2.4. Aproximación a una caracterización de la carta de opinión

En este epígrafe haremos una sucinta revisión a las tres escuelas del género discursivo, ya que algunas de estas ideas nos van a ayudar a entender el discurso escrito como producto, como proceso y como actividad socialmente mediada.

Entendemos por género discursivo aquella construcción teórica que sirve para designar la actividad humana verbal y que evoluciona en el tiempo. El concepto de género discursivo se refiere a aquellas formas típicas mediante las que nos expresamos (Bajtin, 1982). Se trata de un concepto útil porque permite poner en relación situaciones discursivas, es decir, formas de actividad humana, con formas lingüísticas que le son típicas, de ahí su interés para el análisis del discurso y para la pedagogía del texto escrito.

Atendiendo a la definición del concepto de género discursivo introducido por Bajtin, existen tres enfoques principales sobre el género:

- La escuela norteamericana de la Nueva Retórica (*RGS* o *Rhetorical Genre Studies*), que estudia los géneros en tanto producto de una actividad literaria compleja construida mediante acciones tipificadas en contextos situacionales definidos. Sus exponentes son Bazerman (1997); A. Freedman y Medway (1994a y b); Miller (1988); A. Freedman, (1999). Los autores de esta escuela utilizan métodos etnográficos en sus investigaciones.
- La lingüística sistémico–funcional de australiana, desarrollada por Halliday (1973, 1975, 1978), Christie (1999) y Martin (1992 y 1997), preocupada por la didáctica de la escritura en contextos de L1 y L2, y que define el género como un proceso cuya meta es social y posee una estructura verbal convencional escalonada e implica la activa participación de los interactuantes.
- El “Inglés con fines específicos” (*English for specific purposes*), que considera el género como una clase de acontecimientos comunicativos ligados por metas compartidas y reconocidos por los miembros de una comunidad discursiva, generalmente de ámbito profesional y académico. Sus propiedades o características formales, así como el contenido, dependen de

sus metas e intenciones comunicativas dentro de un contexto social. La mayoría utilizan el análisis estructural para describir la organización de los géneros (Gómez Morón, R. (1988).

Lo que nos aporta la tercera escuela, “Inglés con fines específicos”, es que trabaja con la idea de destinatario y de comunidad discursiva para la que se escribe, o sea que sirve para la integración social de hablantes nuevos, (en principio estudiantes extranjeros en universidades norteamericanas). Dentro de esta corriente, liderada por Swales (1990a), el concepto de comunidad discursiva (*speech community*) es un concepto clave que desde la pragmática puede ser reelaborado y reinterpretado, como hace Gómez Morón. Según esta autora, el texto, así, es:

[...] considerado como un proceso de negociación entre el hablante/autor y el oyente/lector, en el contexto de su comunidad discursiva, la cual tendrá unos propósitos específicos y estará regida por preferencias personales y profesionales así como culturales (Gómez-Morón, 1988:13).

El género, así entendido, abarca, pues, un tipo de acontecimientos e intenciones comunicativas. Las ventajas de este enfoque de fines específicos es que ayudan a centrar los rasgos pertinentes, tanto a nivel global como a nivel de frase, y consigue limitar el abanico de elecciones lingüísticas posibles:

The purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute a rationale for the genre. This rationale shapes the schematic nature of the discourse and influences and constrains choice of the content and style (Swales, 1990a:58).

Las características de los géneros, según este autor, son las siguientes:

- Tienen una intención.
- Pertenecen a comunidades discursivas.
- Son hechos comunicativos con características estables.
- Son estructuras de pensamiento y de interacción social.

A la vista de esta caracterización de los géneros discursivos y de las aportaciones de las distintas escuelas se puede concluir que los géneros son conceptos operativos por cuanto nos permiten un acercamiento a los textos desde una perspectiva global (macronivel), en tanto actos comunicativos dentro de una red de relaciones discursivas o de un sistema (Berkenkotter y Huckin, 1995:7, en Trosborg, 1995). Al especificar tanto el comienzo como el final del texto, determinan la estructura del

mismo. En tanto sistema reconocido por los usuarios para conseguir metas sociales por medios lingüísticos, el género se identifica como una serie de procesos sociales escalonados encaminados a una meta mediante los que una cultura se realiza lingüísticamente. La selección del hablante a la hora de elegir el género viene determinada por el contexto de una cultura dada, que sería la que indicaría la estructura óptima del texto.

A continuación haremos una primera caracterización de un ejemplo del género discursivo que analizamos en la parte empírica: la carta de opinión. Más adelante, tras los análisis de las cartas publicadas, en el capítulo 6, iremos refinando esta primera aproximación al análisis de este género discursivo.

Primero señalaremos qué consideramos una opinión y qué función cumple la función de opinar en la sociedad contemporánea. Será una aproximación al género desde una perspectiva amplia. Después describiremos el papel de las cartas de los lectores en un periódico.

Las cartas de opinión también llamadas “cartas al director” o “cartas al editor”, son, como su nombre indica, cartas escritas por los lectores de un periódico o revista mediante las cuales tienen la oportunidad de expresarse sobre temas relacionados con la actualidad. Todos los periódicos y muchas revistas suelen dedicar una sección más o menos larga a la opinión de sus lectores. Al expresar las opiniones sobre acontecimientos de actualidad, los lectores pueden conseguir que un problema relativamente ignorado pase a primer plano y sea luego tratado más a fondo por el periódico o revista. Del mismo modo, una carta puede desencadenar otras de réplica o que la apoyen o completen. La sección de cartas al director es una sección muy leída (Gomis, 1989).<sup>13</sup>

Malén Aznárez, defensora del lector (El País, 4-05-04), contestando a numerosos lectores que se quejan de la falta de espacio que el diario le dedica a esta sección de cartas, señala como uno de los principales requisitos para la publicación “el interés general sobre temas de actualidad”. Según Jesús Ceberio, el director del periódico en esa fecha, las que “polemizan con el diario sobre temas de interés general” son las que tienen más probabilidades de ser publicadas, porque presentan puntos de vista discrepantes.

---

<sup>13</sup> No hemos realizado un estudio de pragmática contrastiva entre lenguas y culturas distintas. Partiremos de la base de que el género de las cartas al director tiene una variación muy grande dentro de un mismo periódico y más aún si se trata de periódicos o revistas distintos. Las diferencias entre lenguas no nos han parecido pertinentes para nuestro propósito.

Por regla general las buenas cartas han de ser breves (no más de 30 líneas mecanografiadas o unas 300 palabras) y, en consecuencia, de redacción bastante condensada (véase *El País, Libro de estilo*). Además de breves y condensadas, las cartas han de ser claras y naturales, y, por supuesto, tener fuerza. Si son polémicas e ingeniosas, mejor. La fuerza es la síntesis del buen estilo: un estilo claro, conciso, denso, sencillo, original, exacto y correcto (véase Gonzalo Martín, 1981:37). Frecuentemente, la fuerza depende de la personalidad del escritor y, psicológicamente, del vigor de las ideas, de su claridad y profundidad, así como de la sinceridad de sentimientos y de la ineludible necesidad íntima, interna de decir lo que se piensa o siente. Por eso, según Gonzalo Martín, el estilo pierde fuerza cuando la carta carece de algunas de estas cualidades arriba mencionadas.

Los temas más frecuentes según la citada defensora del lector son “racismo, inmigración, educación, sanidad (listas de espera, maltrato en los hospitales), quejas sobre el funcionamiento de la Administración (obras públicas y transportes: RENFE o Iberia), problemas ecológicos, críticas al gobierno, quejas sobre la programación de televisión, y sobre publicidad ofensiva en televisión y carteles. Y por supuesto, sobre temas de actualidad de política internacional.”

En cuanto a los problemas generales de la redacción de las *cartas* de opinión, se puede decir que son los mismos del lenguaje periodístico en su conjunto: oscuridad de pensamiento y de expresión, verborrea poco significativa, inexactitud y vaguedad en la expresión; la imprecisión en la estructura de la frase; la torpeza expresiva, el tono gris o incoloro, la incorrección gramatical, etc. (véase Gonzalo Martín, 1981:38).

Seguiremos a Gomis (1981) para distinguir entre la opinión que interpreta unos hechos y el comentario de los mismos. Esta distinción está presente en la SD, como se puede comprobar en el anexo correspondiente. El que opina, a menudo, aconseja o promueve una acción, intenta producir un efecto en el destinatario de la carta. Cuando el que escribe es un intérprete voluntario de la sociedad y de sus intereses, por ejemplo, puede llegar a aconsejar una conducta al gobierno, o sugerir a la administración qué debe hacer. En este caso, el hablante interpreta que aquella acción que sugiere es la que conviene al país o la que sería buena en el futuro, pues, a diferencia de la interpretación (que se refiere al pasado), la opinión se refiere al futuro. Otras veces, la opinión puede tener la forma de una crítica. En esos casos, el deseo puede formularse en términos de exigencia de responsabilidades o de acción.

La opinión es, muchas veces, la respuesta a las noticias. Al expresar en público una actitud interna o privada, el escritor de una carta al periódico la externaliza, pudiendo hacer partícipes a otras personas, a los lectores, e incluso llegar a mover a la acción a una serie de gentes. Por ejemplo, Malén Aznárez señala cómo cuando la guerra de Irak o el hundimiento del *Prestige* llegaban al periódico una media de 120 cartas diarias. A continuación surgieron movimientos activistas de ayuda a las costas gallegas. ¿Es posible establecer una conexión entre el movimiento de expresar una actitud interna de indignación y la acción colectiva, masiva de la ayuda desinteresada de miles de jóvenes y no tan jóvenes?

La opinión se estimula con la opinión, pues si sabemos lo que pasa, sabremos qué podemos hacer, por eso mediante la opinión interpretamos la realidad social. La noticia es el estímulo, la opinión es la respuesta. El periódico ofrece ambas. En tanto que foro de opinión, la sección de cartas de los lectores cumple, según Gomis (1989), los siguientes objetivos:

- Es una válvula de seguridad de las reacciones del lector.
- Mantiene al director en contacto con sus lectores y le permite apreciar los temas que más le interesan.
- Sirve para rectificar errores. Siempre hay un lector que sabe más sobre un tema que los expertos de la redacción.

A pesar de que las funciones de las cartas al director son propias del comentario, la sección de cartas se incluye en las páginas de opinión de un periódico. Hay muchas cartas que además de opinar o comentar aportan información o explican casos que han sucedido a los firmantes. En estos casos, la responsabilidad de la información no es tan grande como si aparece en las páginas informativas, pues se entiende que el firmante aporta la información o el relato personal como base o supuesto para una posible opinión que, a veces, va implícita en el caso que se presenta.

A continuación incluimos algunos consejos que surgen de una síntesis que hemos hecho a partir de diversos materiales procedentes de algunas instituciones, como Amnistía Internacional. Estas directrices resultan bastante claras para escribir cartas de opinión:

- Trate una sola cuestión y hágalo claramente. Vaya al grano desde el principio, preferentemente en la primera frase.
- Haga la carta actual. Si su tema no lo es, intente ligarlo de algún modo.

- No insulte y no utilice términos sea ofensivos.
- Organice la carta de modo lógico. Primero el argumento al cual se opone, después su propio argumento seguido de las explicaciones necesarias. Termine parafraseando su posición o con algún comentario ingenioso.
- Intente considerar la carta desde la perspectiva de su lector. ¿Tiene sentido para alguien no muy introducido en el tema? (Rider, 2002).

La carta de opinión como discurso periodístico es un marco ideal para dar forma a las ideas y pensamientos, para adoptar una postura ante las cosas y para la acción social. Las cartas expresan las ideologías tal como son vividas cotidianamente por los ciudadanos. Constituyen manifestaciones discursivas de las prácticas sociales. Mediante las cartas de opinión los ciudadanos, en tanto actores sociales miembros de grupos y culturas, actúan en la esfera pública. Para tener acceso a esa esfera pública de la prensa escrita o en red, los ciudadanos han de conocer las reglas y normas del discurso socialmente compartidas. Estas competencias se adquieren socialmente.

Cuando evocamos un género como este, no sólo invocamos unos temas de actualidad, apelamos también al papel del comentario sociopolítico en la vida social y en la construcción de la identidad individual y de grupo. Los fenómenos mentales y sociales se plasman en las cartas a modo de proposiciones, que son las encargadas de la representación lingüística de aquellos (véase Van Dijk, 1999:163).

### *Recapitulación*

En este capítulo 2 hemos examinado el concepto de texto, sus principios constituyentes y las estructuras principales que han servido para caracterizarlo. Hemos constatado la utilidad del concepto de coherencia, así como del de adecuación, cohesión, enunciado y enunciación, y hemos señalado la conveniencia del modelo estructural de van Dijk sobre la acción verbal (macro-acción). Hemos distinguido entre tres tipos de coherencia: la coherencia pragmática del texto, que regula la interacción, de la coherencia del contenido semántico, y de la coherencia de la forma, a nivel microlingüístico, llamada cohesión y que opera mediante diversos recursos cuyo objetivo es mantener el referente mediante la progresión temática, la sustitución y la elipsis. Hemos visto que cada género y tipo de texto tienden a organizar la información según una pauta o patrón específico.

También hemos comprobado la necesidad de manejar un modelo de descripción de la arquitectura del texto que, como el de Bronckart, dé cuenta de los mecanismos enunciativos como una dimensión crucial de los discursos. Así pues hemos reconocido el eje de la subjetividad-objetividad de los enunciados como una de las dimensiones de este nivel de descripción y anunciado el carácter performativo de los verbos modales ingleses como algo a tener muy en cuenta en algunos tipos de texto. Por último, hemos revisado las ideas que nos hacen elegir el género discursivo y el tipo de texto como objeto de enseñanza y aprendizaje. Dentro de los modelos empíricos de análisis del texto hemos encontrado varios autores que muestran modelos de análisis convincentes, tanto del macronivel como del micronivel. Dentro de la diversidad discursiva, hemos seleccionado la carta de opinión al periódico como uno de los géneros apropiados sobre el que focalizar la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en alumnos de L3 de nivel post intermedio y avanzado, ya que este género periodístico resulta relevante en el contexto de las EEOOI (alumnado adulto). A continuación, en el capítulo 3: *El aprendizaje pragmático*, comprobaremos algunas de las implicaciones didácticas de la enseñanza pragmática en su dimensión aplicada a los textos escritos, implicaciones que se pueden considerar pertinentes en nuestro contexto, como constataremos a continuación.





### Capítulo 3. El aprendizaje pragmático

Como hemos manifestado en la *Introducción*, la intención de este trabajo es reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de las estrategias de cortesía en lengua escrita en el contexto del Ciclo Superior de la EOI de Valencia (terceras lenguas). Por eso hemos identificado el objeto de aprendizaje primero como lengua para la comunicación (capítulo 1) y luego como discurso escrito (capítulo 2).

En este capítulo sobre el aprendizaje pragmático nos centraremos en el concepto de competencia (epígrafe 3.1.) —especialmente el de competencia pragmática (epígrafe 3.2.)— y señalaremos el marco didáctico general partiendo de la teoría de la actividad y del interaccionismo sociodiscursivo (epígrafe 3.3.). A continuación revisaremos las investigaciones que, tanto desde el campo de la pragmática interlingüística como desde el campo más general de la investigación de los actos de habla o de la instrucción pragmática, han incidido en los paradigmas que actualmente se manejan (epígrafe 3.4.). Por último, identificaremos al alumno adulto como el sujeto de aprendizaje de las EEOOI (epígrafe 3.5.). Seguidamente, en el capítulo 4, nos situaremos en el campo de los estudios sobre composición escrita y en los procesos de adquisición de las competencias relacionadas con ella. No trataremos específicamente de las teorías de adquisición de lenguas (Ellis, 1985, 1990, 1994, 1997, 2004; Seliger, 1972) puesto que nos centraremos en pragmática de la lengua escrita, pero tendremos siempre presentes los dos factores básicos que contribuyen al éxito o el fracaso en la adquisición de una lengua, ya sea primera o segunda. Estos factores son, según Seliger (1979:250), los siguientes:

The first factor is that the learner must have access to the social environment in which language is used as a tool for communication. The second factor is that the second language learner, whether child or adult, has the *need* to use the language as a tool for communicating with others (Seliger, 1979:250).

Presentaremos un modelo de enseñanza y aprendizaje que tiene en cuenta tanto el proceso como el producto, y haremos especial hincapié en la necesidad de abordar la enseñanza y aprendizaje en L3 de un modo específico.

#### 3.1. Las competencias lingüístico-comunicativas

Las competencias lingüístico-comunicativas son las capacidades de un individuo para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de

habla. Estas capacidades o aptitudes incluyen no sólo la gramática o la capacidad de expresarse con corrección sino las relacionadas con el uso de la lengua, la de expresarse de manera apropiada al contexto social. Para funcionar a pleno rendimiento en una sociedad alfabetizada, los estudiantes han de desarrollar las habilidades para escribir de manera más eficaz. El desarrollo de las competencias para manejarse con soltura en los usos escritos de la lengua se convierte pues en el eje de los contenidos de la enseñanza de la escritura en L3, ya que hoy en día “no existe la posibilidad ya de adoptar una posición alternativa a la comunicativa” (Llobera, 1995:25).

Las competencias lingüístico-comunicativas consisten tanto en el conocimiento de reglas como en la capacidad de implementar o ejecutar dichas competencias en usos efectivos contextualizados (Bachman, 1990:84). Esta autora explica las competencias a partir de dos tipos de conocimientos: 1) las estructuras de conocimiento del mundo, y 2) el conocimiento de la lengua, más una serie de estrategias que ponen en juego todos estos conocimientos mediante unos mecanismos psicofisiológicos que se activan en contextos de situación específicos.

La competencia lingüística, en este modelo, comprende fundamentalmente una serie de componentes específicos que se utilizan gracias al lenguaje. Estos componentes son de dos tipos: organizativos y pragmáticos, tal como se observa en la figura siguiente.

<i>Competencia organizativa</i>	<i>Competencia pragmática</i>
<i>Competencia gramatical</i>	<i>Competencia ilocucionaria</i>
<i>Competencia textual</i>	<i>Competencia sociolingüística</i>

*Figura 3: Componentes de la competencia lingüística (Bachman, 1990a:87).*

En esta figura dos grandes ejes estructuran el conjunto de competencias: la competencia organizativa, que incluye la competencia gramatical y la textual; y la competencia pragmática, que incluye la competencia ilocucionaria y la sociolingüística. La autora sostiene que esta descripción de competencia lingüística se basa en los resultados empíricos, pues estos demostraron que la competencia textual (la cohesión) es del mismo tipo que la competencia sintáctica (gramatical). La competencia pragmática, por otro lado, abarca no sólo la competencia sociolingüística sino aquellas funciones que se llevan a cabo mediante el uso de la lengua, como las derivadas del género discursivo o del tipo de texto.

Este modelo difiere de los anteriores (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Hymes, 1971). En estos, que no habían sido avalados por pruebas empíricas

consistentes, Canale (1983) habla de cuatro tipos de competencias (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica).

Competencia gramatical	Competencia sociolingüística	Competencia discursiva	Competencia estratégica
Reglas del código lingüístico	Reglas socioculturales	Reglas del discurso <sup>14</sup>	Estrategias de comunicación verbal y no verbal

Figura 4: Las competencias según Canale (1983).

La competencia sociolingüística en Canale (1983) ya no incluye, como hacía Canale y Swain (1980), las reglas de discurso, sino solamente las socioculturales. Canale, (1983) lo explica del siguiente modo:

[...] la competencia sociolingüística se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción (Canale, 1983<sup>15</sup>).

En este modelo, como hemos constatado en el capítulo anterior sobre el análisis del discurso, la adecuación de los enunciados es doble: adecuación del significado y adecuación de la forma. La adecuación del significado tiene que ver con el grado en que funciones, actitudes o ideas sean propias de una situación dada<sup>16</sup>. La adecuación a la forma tiene que ver con la adecuación del registro a un contexto sociolingüístico particular.

Por otra parte, la competencia discursiva, siguiendo con Canale (1983), se refiere a la combinación de formas y significados para conseguir un discurso trabado en diferentes géneros o tipos de texto. “La unidad de un texto se consigue por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado”<sup>17</sup>, señala Canale (1983). En cuanto a la cohesión y la coherencia hemos hablado en el capítulo anterior (*El análisis del discurso escrito*). Hay que resaltar que todas las competencias se interrelacionan entre sí, tal como manifiestan todos los autores. Pues, como indica Bachman (1990:86):

<sup>14</sup> Estas reglas son las que estaban incluidas en la competencia sociolingüística, junto con las reglas socioculturales. Canale señala que “no está claro que estas reglas discursivas deban distinguirse de las reglas gramaticales (que hacen referencia a la cohesión) y de las reglas sociolingüísticas (que tienen que ver con la coherencia)” (en AAVV, 1995:69).

<sup>15</sup> Canale, (1983) «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», [trad. J. Lahuerta, 1995], en AA.VV. (1995): *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa, pp.63-81.

<sup>16</sup> Por ejemplo, no se escribe una carta al periódico pra insultar a nadie. Las cartas que hacen esto —que las hay— acaban en la papelera del despacho del director.

<sup>17</sup> Ibidem.

[...] it is this very interaction between the various competencies and the language use context that characterizes communicative language use (Bachman, 1990:86).

Retomando de nuevo el modelo de Bachman (1990a), nos centraremos ahora en la competencia organizativa y en la competencia pragmática. La primera, la competencia organizativa, comprende las habilidades relacionadas con el “control de la estructura formal de la lengua”<sup>18</sup> y se refiere a cómo los signos se combinan en relación a sus referentes (personas, objetos, ideas y sentimientos), mientras que la segunda, la competencia pragmática nos dice cuál es la relación entre los signos y los referentes, por un lado, y los usuarios de la lengua y el contexto de la comunicación, por otro.

Resumiendo, la competencia organizativa incluye la capacidad de uso correcto de la lengua en la organización frástica y textual del discurso escrito, mientras que la competencia pragmática se refiere a la capacidad de realizar actos ilocutivos socialmente adecuados en el discurso, e incluye tanto las funciones lingüísticas como las reglas de adecuación (el registro) y las referencias de tipo cultural (géneros, cortesía).

Por otro lado, la competencia sociolingüística, en palabras de Bachman (1990a), abarca “la sensibilidad hacia las convenciones de la lengua o el control de éstas, que están determinadas por las características del contexto específico en que se utiliza la lengua; esta competencia nos permite realizar funciones lingüísticas de modo que sean adecuadas al contexto” (Bachman, 1990a)<sup>19</sup>.

En cuanto a la competencia estratégica es, según esta autora, clave en el modelo, ya que este término se usa para caracterizar “the mental capacity for implementing the components of language competence in contextualized communicative language use”, Bachman (1990a:84). Mientras que la competencia estratégica pone en juego las estructuras de conocimiento con la competencia lingüística en los diferentes contextos de uso, los mecanismos psicofisiológicos son los encargados de los procesos neurofisiológicos que se dinamizan al utilizar el lenguaje y que tienen que ver con el desarrollo evolutivo de la persona. En la figura anterior hemos podido examinar cuáles eran estos componentes.

En suma, los modelos anteriores distinguen entre:

---

<sup>18</sup> Bachman, 1990, «Habilidad lingüística comunicativa», [traducción J. Lahuerta, 1995], en AA.VV. (1995): *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa, pp.105-127.

<sup>19</sup> *Ibidem* p. 116.

- 1) El componente sociolingüístico que permite a los hablantes variar el registro en función de los rasgos contextuales, especialmente de las variables D, P y W (distancia, jerarquía y grado de imposición del acto de habla).
- 2) El componente discursivo, que permite al hablante estructurar su texto de forma coherente de acuerdo con el contexto de recepción, manipulando eficazmente los sistemas (morfosintáctico y semántico) de la lengua objeto.
- 3) El componente estratégico que permite al hablante activar sus conocimientos procedimentales para un uso eficaz de la comunicación.

Estos tres componentes de la competencia pragmática nos ayudaran a describir las competencias en relación a los componentes del discurso escrito, y en relación, con la competencia gramatical y, finalmente, con los factores que intervienen en la enseñanza y aprendizaje del género, es decir, con los componentes retóricos del discurso y con las convenciones textuales.

### **3.2. Las competencias pragmáticas**

El campo de la enseñanza y del aprendizaje pragmático en L2/L3 no es fácil de delimitar. Se podría contemplar como el que se ocupa los recursos necesarios para llevar a cabo acciones verbales, y abarcaría la sensibilización a las distintas percepciones de índole social que, determinadas culturalmente, permiten llevar a cabo elecciones lingüísticas de manera adecuada, con criterio. Se ha hablado de dos grandes ramas: la pragmlingüística y la sociopragmática (Leech, 1983 y Thomas, 1983). La primera se ocuparía de la codificación lingüística; la segunda, de las condiciones que permiten decidir una u otra codificación. Para simplificar, hablaremos únicamente de las enseñanzas y aprendizajes pragmáticos.

Las convenciones corteses forman parte de la competencia sociolingüística. Esta competencia, que se puede explicar como sensibilidad ante el registro, está ligada a la competencia pragmática general, a la habilidad para usar la lengua en su dimensión social, es decir, aquella que tiene que ver con la relación entre los enunciados y las acciones o funciones que los usuarios quieren realizar mediante dichos enunciados. Incluye, pues, la fuerza ilocucionaria y las características del contexto de uso de la lengua que determinan la adecuación de los enunciados (véase Bachman, 1990a:89-90).

Las competencias comprenden ciertas habilidades sociopragmáticas que son objeto de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Estas son:

- a) La habilidad para realizar acciones verbales (competencia ilocucionaria).
- b) La habilidad para organizar su discurso (competencia discursiva).
- c) La habilidad para usar el estilo y el registro apropiado (competencia sociolingüística).

La competencia pragmática tiene que ver con el estilo comunicativo. El estilo puede incluir el registro y nos habla de la comunicación se desde la óptica de los participantes, que tienen que negociar su imagen pública en la interacción (Scollon y Scollon, 1995:34) (véase epígrafe 1.2.2. *La cortesía verbal*). En el discurso escrito los hablantes elaboramos una serie de supuestos antes de comunicarnos. Estos supuestos tienen que ver con el interlocutor, pero también con la imagen que queremos dar de nosotros mismos.

La competencia pragmática incluye un grupo numeroso de subcompetencias tal como explica Bialystok:

[...] entails a variety of abilities concerned with the use and interpretation of language in contexts. It includes the speaker's ability to use language for different purposes [...]. It includes the listener's ability to get past the language and understand the speaker's real intentions, especially when these intentions are not directly conveyed in the forms -indirect requests, irony and sarcasm are some examples. It includes the command of the rules by which utterances are strung together to create discourse. This apparently simple achievement to produce coherent speech itself has several components -turn-taking, cooperation, cohesion (Bialystok, 1993:43).

Según esta autora, la competencia pragmática incluye tanto la capacidad de utilizar la lengua con diversos propósitos (para convencer, para informar, para entretener), como de tomar decisiones acerca de la forma que refleje los distintos contextos de uso, o de seguir las convenciones de la interacción en una situación comunicativa particular (Bialystok, 1993:46).

Los aspectos discursivos, textuales y lingüísticos de las competencias pragmáticas son los siguientes:

- Los patrones estructurales que reflejan los textos como los inicios y finales, premisa-argumentación, causa-consecuencia, problema-solución, hecho-comentarios, etc., adecuados al género o tipo de texto (véase 2.1.2. *Las secuencias textuales*).
- Marcadores de cortesía (véase 1.2.2. *La cortesía verbal*): se pueden manifestar en los distintos planos, algunos tienen realización lingüística, otros solamente textual ya que son de tipo muy variado y se los considera siempre en contexto,

en relación con el acto de habla y la fuerza ilocucionaria. Por ejemplo, las explicaciones a la hora de expresar las propias opiniones o la formulación indirecta (indirección) de una queja o una crítica, el uso del fenómeno *hedging* (mitigadores o atenuadores de la fuerza ilocutiva) para matizar opiniones o no comprometerse con la responsabilidad de haberlas emitido, etc.

Hay tres aspectos fundamentales de la competencia pragmática que la enseñanza en L3 puede abordar: los relacionados con la realización de las acciones verbales utilizando procedimientos de indirección y estrategias corteses (quejarse, opinar, informar, comentar, etc.), los relacionados con el encadenamiento de los actos verbales o secuencias de actos de habla, encadenamiento que posee una estructura (inicio, parte media, cierre) y los relacionados con el plano lingüístico, (organización sintáctica de los elementos de la frase, las elecciones léxicas y los elementos periféricos) (nivel pragmático, nivel semántico, nivel gramatical).

Los aspectos retóricos, que se abordan, ya desde el plano pragmático, ya desde el plano lingüístico, son los propios de un género como las cartas al director de un periódico, y hacen referencia no sólo a unas pautas concretas de actuación, a unas posiciones discursivas sobre un tema de actualidad, sino también al papel del comentario periodístico en la vida social, el poder de la ideología y los posicionamientos de los medios y de los firmantes, y la influencia de esas opiniones en los lectores. Los aspectos retóricos vinculan el discurso escrito con los criterios o reglas de juego de la comunidad discursiva, con el buen gusto y con la crítica social, a las actitudes de otros miembros de la sociedad y a los asuntos más candentes del momento.

En este sentido nuestro enfoque se sitúa plenamente dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (*Common European Framework of Reference for Languages, 2001*). Este documento lo expresa con las siguientes palabras:

The approach adopted here, generally speaking, is an action-oriented one in so far as it views its users and learners of a language primarily as ‘social agents’, i.e. members of a society who have tasks [...] to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action (Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas, 2001:9).

Marco de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas (2001) señala con claridad qué es lo que los aprendices tienen que aprender a saber hacer para dominar la lengua y poderla utilizar comunicativamente. Para ello especifica qué conocimientos y



destrezas (*skills*) necesitan desarrollar para actuar lingüísticamente de manera adecuada. También nos describe los niveles de *competencia* que permiten medir su progreso. Pero al descomponer la competencia lingüístico-comunicativa en subcompetencias separadas, el Marco de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas (2001) sólo está proponiendo la identificación de las necesidades y de los objetivos, no la separación absoluta de las subcompetencias, puesto que son interdependientes. Marco de Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas (2001), constituye un marco de referencia abierto y flexible que puede adaptarse a las necesidades de su institución y de los distintos niveles y grupos. Este marco, de naturaleza sociocultural, pretende ante todo la promoción de la personalidad completa del individuo como objetivo primordial de la educación lingüística, que es su activa participación en la esfera social.

En los epígrafes siguientes examinaremos con más detalle los requisitos que ha de cumplir la instrucción formal del discurso escrito de corte pragmático. En primer lugar, nos referiremos al marco didáctico, donde la instrucción debe centrarse en una gestión de clase participativa que dé amplias oportunidades al alumno de usar la lengua con fines auténticos (epígrafe 3.2. *El marco didáctico*). En segundo lugar, nos referiremos a las experiencias que favorecen el aprendizaje pragmático en contextos educativos (epígrafe 3.3. *La investigación sobre el aprendizaje pragmático*), y acabaremos con un epígrafe más sobre las características especiales del aprendiz adulto y las estrategias de aprendizaje (epígrafe 3.4. *El sujeto de aprendizaje*).

### **3.3. El marco didáctico: El interaccionismo social**

En este epígrafe recogemos tanto las ideas del interaccionismo sociodiscursivo como la teoría de la actividad, ya que este trabajo se sitúa en ambos marcos conceptuales, pues los dos están íntimamente relacionados entre sí y constituyen un referente conceptual indispensable para poder enfocar el trabajo didáctico desde una perspectiva más humana, más dinámica, más racional y más social.

#### **3.3.1. El interaccionismo sociodiscursivo (IS)**

El interaccionismo social designa una posición epistemológica general, cuya afirmación más característica consiste en sostener que las conductas humanas constituyen el resultado de un proceso histórico de socialización. Según las tesis interaccionistas es imposible interpretar las conductas humanas en lo que tienen de

específico (es decir, ni por el cognitivismo ni por el behaviourismo). El interaccionismo social, por otra parte, supone una relectura de Piaget que pone en evidencia el papel decisivo de las condiciones y de las intervenciones sociales en la formación de las capacidades cognoscitivas del niño. Pero ha sido sobre todo la obra de Vigotsky la que ha fundamentado de manera más radical el interaccionismo social.

Al entender al aprendiz como agente social y el lenguaje como acción social, es decir, como resultado de un proceso de socialización de los individuos, estamos remitiéndonos también al modelo que procede de Bajtin ya que ambos autores estaban convencidos de que las prácticas comunicativas humanas son la base del lenguaje. Las funciones mentales en el individuo, las facultades de pensar y de hablar se conjugan para hacer frente a la necesidad práctica de la comunicación (Benveniste, 1971:63). Ambos conceptos, pensar y hablar, se vuelven inseparables en la pedagogía de L2/L3.

El habla individual es algo fundamentalmente social. El discurso es discurso para otro. Aprendemos una lengua para comunicarnos con otras personas que no hablan nuestra lengua. Pero no aprendemos primero y hablamos después sino que aprendemos escuchando y hablando, porque aprendemos mientras vivimos en sociedad. La sociedad es la mediadora entre el individuo que aprende y la L2/L3.

Vigotsky, en los años veinte y treinta, al estudiar el desarrollo del lenguaje en los niños, descubrió que el niño se apropia del sistema de la lengua de los adultos y adquiere una conciencia propia a través de la interacción social. Pero estas averiguaciones, debido a las circunstancias políticas del momento, quedaron dormidas algunos años. Este autor consideraba que la evolución del lenguaje en el niño es un proceso evolutivo que va de lo exterior (lenguaje que oye) a lo interior (el pensamiento); es decir, de lo social a lo individual, y de ahí a lo social nuevamente: la interacción con el otro.

Por su parte, Bajtin, aproximadamente en la misma época, se vale del concepto de “dialogismo” para subrayar el carácter no individual, sino histórico y cultural del lenguaje humano, aunque lo aplica al ámbito de los estudios literarios. En efecto, la noción de dialogismo ayuda a este autor a explicar un modelo de la conciencia humana más radical e histórico que aquel que se daba por bueno hasta el momento, que predicaba la unidad de la conciencia y su individualidad.

Esta visión sobre el pensamiento y el lenguaje tiene implicaciones directas en el aprendizaje de la lengua extranjera, por lo tanto nos interesa destacarla en este contexto de alumnos adultos. Una de estas ideas es la de que el pensamiento humano es

dialógico, puesto que la naturaleza de la mente es social. El diálogo, pues, es algo consustancial tanto a la mente humana como a la conciencia. La naturaleza dialógica del lenguaje humano es un aspecto crucial para la didáctica actual de terceras lenguas.

La idea de Vigotsky era fundar una teoría de la cultura en relación con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores; la de Bajtín era fundar una teoría literaria de base social, marxista. De algún modo, ambos coincidían en ese compromiso de formular una teoría psicosocial del lenguaje.

El interaccionismo sociodiscursivo es la teoría que pone en evidencia el papel decisivo del entorno en la formación de las capacidades cognitivas del aprendiz. Las conductas humanas constituyen el resultado de un proceso histórico de socialización. El interaccionismo sociodiscursivo busca captar las acciones humanas en sus dimensiones sociales y discursivas constitutivas. Partiendo de la idea de que el lenguaje es una forma de actividad, el interaccionismo sociodiscursivo estudia la actividad discursiva en relación con su contexto. Para los teóricos del grupo liderado por Bronckart (*Commission Pedagogique du texte*, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra y Centro de Investigación Psicopedagógica en colaboración con el Servicio de Enseñanza del Francés y el Ciclo de Orientación de Ginebra) (Bain y Schneuwly, 1987; Dolz, 1995), la didáctica de la lengua se concibe como una tarea de resolución de problemas: problemas que afectan al alumno con sus limitaciones cognitivas, que hay que desarrollar; problemas según la familiaridad del alumno con el tipo de texto o género discursivo del que se trate, por lo que hay que ir acercándole a nuevas experiencias sociodiscursivas; problemas de un proceso de construcción de capacidades que tiende a ser largo, para el que se requiere un gran esfuerzo, mucha tenacidad y paciencia; y, finalmente, problemas de realización (saber hacer) de las tareas escolares (los textos/ los discursos).

La tesis central del interaccionismo sociodiscursivo es que la acción constituye el resultado de la apropiación, por parte del organismo humano, de las propiedades de la actividad social mediatizada por la lengua (Bronckart, 1996:42). La lengua es la mediadora entre las personas y sus actividades, puesto que “les activités collectives médiatisées par les pratiques langagières sont premières, phylogénétiquement et ontogénétiquement” (Bronckart, 1996:109). Es decir, que las actividades colectivas son anteriores a la aparición del lenguaje tal como lo conocemos. El lenguaje surge como una necesidad, como una sofisticación de la relación humana colectiva encaminada a un objetivo formulado en términos de acción.

El interaccionismo sociodiscursivo tiene las siguientes implicaciones para la enseñanza y aprendizaje de la L3:

La cognición y el lenguaje dialogan entre sí en un proceso recíproco, ya que la adquisición del lenguaje está ligada a la experiencia y a las representaciones internas de la realidad (Bowerman, M. y Levinson, S. (eds.) (2001), como muestra el trabajo de Piaget (1964) y Vigotsky (1932-34, 82). Los procesos lingüísticos y cognoscitivos del que aprende se desarrollan gracias a instrumentos mediadores tiene a su alcance. Como afirma Bronckart (1996:108):

Es mediante la interiorización de las propiedades socio-semióticas de las evaluaciones socio-lingüísticas de la actividad como se construyen los agentes o personas susceptibles de representarse los contextos de la acción y del obrar (Bronckart, 1996:108).

Esta interiorización es parte del proceso cognoscitivo que eventualmente llevará al aprendiz a usar la lengua de un modo más competente. Para entender ese proceso es necesario remitirse a dos conceptos básicos: lo “interpsicológico” y lo “intrapicológico”. Ambos conceptos proceden de Vigotsky (1934, 1982) e intervienen en el aprendizaje. Lo interpsicológico lo percibe primero Vigotsky en la relación mental entre el niño y la madre. Esta relación interpsicológica es la precursora de la relación intrapsicológica, que es la que se produce en el interior de una mente evolucionada, cuando las voces externas se han interiorizado y el niño es capaz de representarse en su mente ese diálogo que primero ha sido externo. Este modelo cognoscitivo que explica la evolución del lenguaje en el niño, ha sido adaptado para explicar la evolución de la competencia lingüística en L2/L3 también en el adulto.

La relación entre la mente del adulto y los contextos socioculturales e institucionales en los que se mueve favorece el desarrollo de los procesos interpsicológicos que abocan al desarrollo de las competencias. Lo intrapsicológico, por otro lado, se refiere a las relaciones entre dos capacidades dentro de un mismo individuo. Por ejemplo, entre la lectura y la escritura. Las conexiones entre ambos procesos y las consecuencias de una reflexión implicada en la comprensión para mejorar la redacción han sido desarrolladas por Sánchez Miguel (1998)<sup>20</sup> entre otros

---

<sup>20</sup> Este autor pone en relación algunos procesos de comprensión con otros de redacción para que se vean sus relaciones y sugiere que el mismo trabajo en dirección inversa. Según Sánchez Miguel es necesario partir de una concepción explícita de lo que es un texto y de los procesos implicados en su comprensión y elaboración. Pues podemos hablar de dos niveles: leer para comprender y leer para aprender de los textos (reconocer palabras y comprender textos es el primer objetivo). Sólo conseguido lo anterior podrán los alumnos aprender de los textos, que es una experiencia más exigente.

autores. Sería el proceso intrapsicológico el que justificaría el uso de los procesos lectores para construir las habilidades de escribir.

Según este autor, hay tres tipos de mediaciones: las genéricas, las específicas y las materiales. Las primeras ayudan a delimitar el objetivo, a planificar la actividad y a evaluar procesos y resultados. Sirven, pues, para clarificar los objetivos de la tarea y los medios para alcanzarlos, para supervisar y evaluar la ejecución. Las específicas, por otra parte, son ayudas concretas que los profesores proporcionan a los alumnos y pueden ir encaminadas a niveles de procedimientos muy distintos ya que facilitan una determinada ejecución. Las últimas, las materiales, consisten en actuar en vez de hablar, en hacer aquella parte de la tarea delante del alumno para mostrarle cómo se puede llevar a cabo. Hay que tener en mente que se trata de intervenir cada vez menos en los procesos mediante los que el alumno regula la tarea, es decir, de ser progresivamente menos directivos a medida que el alumno adquiere mayores responsabilidades en la ejecución y evaluación de la misma.

La incidencia del interaccionismo sociodiscursivo en el aprendizaje de las segundas lenguas ha sido señalada varios autores. Según Guasch (2001), las teorías de Vigotsky muestran dos hechos significativos para el aprendizaje y la enseñanza de segundas y terceras lenguas: Por un lado, la unicidad profunda que liga el desarrollo de L1 y L2, como manifestación de la función mediadora del lenguaje humano, y, por otro, la relación entre las competencias en L1 y L2 (Guasch, 2001:66). Ambos aspectos han dado pie a desarrollos teóricos e independientes muy interesantes que estudian tanto el papel de la lengua materna en la L2/L3, como las formas de abordar los procesos de aprendizaje de la escritura en L2/L3 desde una perspectiva distinta, ya que siendo similares en muchos sentidos ambos procesos –la escritura en lengua materna y en L2/L3– son, a la vez, profundamente distintos. A este respecto, Wardhaugh (1979), en Muñoz Licerias (ed.) (1992:42), señala:

[...] las lenguas no difieren unas de otras de forma ilimitada e impredecible, pese a las afirmaciones en sentido contrario. Todas las lenguas naturales tienen mucho en común, de modo que alguien que ha aprendido una lengua tiene ya conocimientos sobre cualquier otra lengua que deba aprender. (Muñoz Licerias (ed.), 1992:42).

Volviendo al interaccionismo sociodiscursivo, sus implicaciones para la enseñanza son las siguientes:

- Enseñaremos la lengua en la medida en que el lenguaje y la actividad lingüística se relaciona con la actividad humana general, con la actividad social (véase epígrafe siguiente sobre la teoría de la actividad).
- Como la actividad humana realiza las producciones lingüísticas en géneros, enseñaremos la lengua en uso dentro del marco socio-histórico de los géneros discursivos (véase epígrafe 2.4. *El género discursivo*), integrando la actividad discursiva con las acciones humanas.

El papel clave que juega la interacción en el desarrollo de la segunda lengua ha sido estudiado por varios autores (Ellis, 1984:83 y ss.). Este autor señala que la interacción interviene en el desarrollo de la lengua al menos en tres modos:

First [...] the frequency of specific syntactic forms in the speech directed at the learner influences the language forms he produces. [...] Secondly [...] conversations provide the learner with large units which are incorporated into sentence structure [...]. Thirdly, [...] [they] provide the learner with a variety of input which is of benefit to language development in different ways (Ellis, 1984:92).

Tras esta breve referencia al interaccionismo sociodiscursivo, y a los dos procesos cognoscitivos que dan cuenta del aprendizaje lingüístico (el intrapsicológico y el interpsicológico), nos centraremos en los supuestos básicos de la teoría de la actividad, ya que la teoría de la actividad nos resultará de gran utilidad para dar cuenta del aprendizaje del alumno (aprendizaje fundado en la interacción social que desencadena la actividad humana), sino también de la actividad de la profesora en tanto instructora y, de la actividad investigadora.

### **3.3.2. La teoría de la actividad**

Al comenzar este capítulo hemos visto cómo la competencia pragmática constituye una competencia fundamental en el aprendizaje y enseñanza de terceras lenguas porque pone la atención en los procesos de significación del lenguaje en contextos de uso social. En el marco didáctico hemos podido observar la importancia de la interacción social para favorecer un aprendizaje de la lengua más eficaz, en como parte de la actividad de usarla en un entorno social. Una vez definida la competencia pragmática y los requisitos de la instrucción para que se produzca un aprendizaje significativo, la teoría de la actividad puede explicar el aprendizaje como actividad orientada a una meta, y describir la labor docente como un proceso intencionado

orientado también a una meta. Esta meta a la que tiende el profesor requiere de una acción planificada, de una estructura jerárquica de planes intermedios, que cuenta a su vez con una serie de instrumentos. Una parte de estos instrumentos es de carácter didáctico pues van encaminados a mejorar las estrategias de instrucción y otra es de investigación, pues va encaminada a cuestionarse las estrategias que se están empleando y a sacar conclusiones de esta reflexión. Sus objetivos son tanto mejorar esos mismos instrumentos como perfeccionar la acción educativa en sí misma. El fin último es conseguir un aprendizaje más relevante a los intereses del alumno y de la institución, más eficaz para la comunidad.

La teoría de la actividad fue desarrollada por los psicólogos Vigotsky, Rubinstein, Leontjev y Luria especialmente. Esta teoría se define como:

[...] a set of basic principles that constitute a general conceptual system, rather than a highly predictive theory. The basic principles of Activity Theory include the hierarchical structure of activity, object-orientedness, internalization/externalization, tool mediation, and development (Kaptelinin y Nardi, 1997).

El marco que proporciona la teoría de la actividad ha sido adoptado por varias corrientes didácticas, (la del Departament de Didáctica de la Llengua i la Literatura i les Ciències Socials de la Facultat de Ciències de la Educació de la UAB, o la ya mencionada Escuela de Ginebra, etc.). Tiene la ventaja de que nos permite estudiar las formas distintas que adquieren las prácticas humanas, entendidas como una serie de procesos de desarrollo en los que se entrelazan los niveles individual y social.

En la figura siguiente se pueden observar las tres esferas de actividad.

<b>Actividad del Alumno</b>	<b>Actividad del profesor</b>
Aprendizaje de la composición escrita en L3	Instrucción de la composición escrita en L3
<b>Actividad el investigador</b>	
Investigación de la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en L3	

Figura 5: Esferas de actividad.

Estas tres esferas de actividad se dan conjuntamente, y se enriquecen precisamente porque aparecen articuladas gracias a esta teoría que les da un sentido coherente:

- 1) El aprendizaje de la L2/L3.
- 2) La instrucción.
- 3) La investigación.

Como hemos indicado antes, mediante la teoría de la actividad podemos indagar en primer lugar cómo se produce el aprendizaje; en segundo lugar, cómo se integran los procesos de instrucción con los procesos de aprendizaje y, en tercer lugar, cómo la labor investigadora y la práctica reflexiva pueden servir para interpretar mejor los procesos que siguen los alumnos.

Anteriormente hemos señalado los aspectos que caracterizan la teoría de la actividad, a continuación especificaremos en qué sentido tomamos cada uno de ellos y cómo operan. En primer lugar, la estructura jerárquica de la actividad genera la motivación y el interés por conseguir la meta, pues la actividad se dirige a un objetivo que se quiere alcanzar. Por ejemplo, el profesor que tiene un objetivo didáctico; o el alumno que elabora un proyecto de escritura en la clase con una meta comunicativa y de aprendizaje; o el investigador que tiene una pregunta que responder sobre el método empleado, son tres casos que se plantean como problemas a resolver. En estos casos los constituyentes no son fijos sino dinámicos, pues cambian a medida que progresa la actividad y se van consiguiendo objetivos parciales.

En segundo lugar, hemos dicho que la teoría de la actividad está dirigida siempre por el principio de que las propiedades que se consideran objetivas no lo son solamente desde el punto de vista científico, sino que están también definidas social y culturalmente. O sea, todo hecho científico está socialmente construido, por ejemplo, la medición de las capacidades de los alumnos, ya que los criterios de evaluación de dichas capacidades deberán atenderse a las necesidades de los alumnos concretos, los requisitos de la tarea que han de llevar a cabo y la cultura pedagógica de la institución.

En tercer lugar, la teoría de la actividad distingue entre actividades internas y externas. Ambas se interrelacionan modificándose una a la otra, por eso es necesario atender a ambos procesos dentro del aprendizaje de la lengua (interiorización-exteriorización). Kaptelinin y Nardi lo explican del siguiente modo:

Internalization is the transformation of external activities into internal ones. Internalization provides a means for people to try potential interactions with reality without performing actual manipulation with real objects (mental simulations, imaginings, considering alternative plans, etc.). Externalization transforms internal activities into external ones. Externalization is often necessary when an internalized action needs to be "re-paired," or scaled (Kaptelinin y Nardi, 1997).

Finalmente, en la teoría de la actividad, se subraya el hecho de que la actividad humana en sentido amplio se crea y transforma constantemente, gracias a ciertos instrumentos de mediación. Siguiendo con la formulación empleada por estos autores:



Activity Theory emphasizes that human activity is mediated by tools in a broad sense. Tools are created and transformed during the development of the activity itself and carry with them a particular culture - historical remains from their development. So, the use of tools is an accumulation and transmission of social knowledge. Tool use influences the nature of external behaviour and also the mental functioning of individuals (Kaptelinin y Nardi, 1997).

Es decir, que, como hemos visto en el epígrafe anterior, el desarrollo humano está socialmente mediado. Cualquier enfoque cognoscitivo que no cuente con esta perspectiva fundamental del desarrollo y la evolución de la mente resulta, pues, incompleto. En este sentido, la teoría de la actividad se aparta de los métodos experimentales más tradicionales para llegar a una experimentación formativa que combina la participación en procesos y la regulación de dichos procesos.

En lo que respecta a la concreción de cómo hemos adaptado estos elementos propios de la teoría de la actividad a la investigación en didáctica de la lengua y a la investigación en el aula remitimos al epígrafe 5.2. *Características de la metodología*. En lo referente a la adquisición de la L2/L3, que es el aspecto que nos interesa ahora, Hewitt *et alri* (1997) ofrecen la perspectiva adecuada, desde la que los procesos mentales se contemplan como inseparables de las situaciones específicas en las que se desarrollan. Es decir, la mente y el entorno no se pueden analizar por separado sino en interacción recíproca. Según este enfoque, la adquisición o el aprendizaje es sociocognitivo, ya que la participación en la esfera social constituye un requisito, pues no se trata de la adquisición individual de un sistema lingüístico, sino de la participación en un sistema de actividad. Lo que cuenta es que la conexión entre el intelecto individual y el entorno sociocognitivo sea tan estrecha que ese entorno se considere como parte integrante de lo que sabemos y conocemos (Hewitt *et alri*, (1997).

En conclusión, los principios de la teoría de la actividad, la definición social de los objetivos, la naturaleza jerárquica de los planes tendentes a fines, la dialéctica entre lo interno y lo externo en la elaboración y desarrollo del lenguaje y del pensamiento, así como la necesidad de elaborar instrumentos de mediación adecuados al contexto constituyen unos cimientos sólidos desde los que plantearse la acción educativa en el contexto de la enseñanza de la escritura en EOI.

En los tres primeros subepígrafes de este capítulo sobre el aprendizaje pragmático hemos tratado de delimitar un marco apropiado para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en L3 en contextos de adultos. Este marco se ha formulado desde el

interaccionismo sociodiscusivo (3.3.1.) y la teoría de la actividad (3.3.2.). Pero no podemos dar por concluido este capítulo sobre el aprendizaje pragmático sin referirnos, en primer lugar, a la investigación pragmática, que será el contenido del subepígrafe 3.4.; y, en segundo lugar, al sujeto de aprendizaje: el alumno adulto (subepígrafe 3.5.): (el aprendizaje autónomo [3.5.1.] y responsable, y las estrategias de aprendizaje [3.5.2.]).

### **3.4. La investigación sobre el aprendizaje pragmático**

Las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del análisis del discurso y la pragmática resultan de interés para la instrucción pragmática, porque ponen de relieve aspectos cruciales de la lengua escrita y de su aprendizaje. Aunque ya Long (1983:379) afirmaba que la instrucción es positiva para el estudiante, independientemente de su nivel de lengua, estas investigaciones pragmáticas se encuentran todavía en una etapa inicial y reflejan la influencia de marcos teóricos distintos. En este epígrafe seguiremos dos grandes ejes: la investigación en pragmática interlingüística y los estudios pragmáticos de textos escritos. El primero porque se ocupa del modo en el que los no nativos utilizan y adquieren modelos de acción lingüísticos y el segundo porque constituye la perspectiva de retórica interpersonal adoptada en el enfoque analítico del discurso escrito.

#### **3.4.1. La investigación en pragmática interlingüística**

La pragmática interlingüística (*cross-cultural pragmatics*) es una rama de la lingüística que se desarrolló a partir de la pragmática interlingüística (*interlanguage pragmatics*), una extensión de la investigación sobre la interlengua<sup>21</sup>. Este epígrafe está organizado en cuatro grandes ejes: la transferencia socio-pragmática (3.4.1.1.), el acto de opinar (3.4.1.2.), las propuestas de instrucción (3.4.1.3.) y la medición de la competencia pragmática (3.4.1.4.).

---

<sup>21</sup> La interlengua (Véase Selinker, 1972). La interlengua es la lengua del que está aprendiendo una lengua que no es la materna. Se refiere al estadio de desarrollo intermedio entre la no competencia y la competencia. La definición de Matthews es la siguiente: “a language [...] used as an intermediary” ó “a system of rules said to develop in the mind of someone learning a foreign language, which is intermediate between that of their native language and that of the one being learned” (Matthews, 1997:182).

*Definición y orígenes*

La pragmática interlingüística o pragmática contrastiva se define como una extensión de la investigación interlingüística, que abarca el conocimiento pragmático y discursivo (Blum-Kulka, House y Kasper, 1989:9). Su historia se remonta a los estudios de lingüística comparada. Mientras antes eran corrientes los estudios lingüísticos, bien fonológicos, bien morfosintácticos o léxicos que comparaban aspectos de variación lingüística en dos o más lenguas, ahora la pragmática interlingüística se ocupa de comparar rasgos pragmáticos y discursivos entre dos o más lenguas. Se puede decir que, dado que la pragmática se ocupa de aspectos no sólo lingüísticos sino también culturales, la pragmática intercultural sería el término más idóneo para describir estos fenómenos contrastivos entre lenguas. Resumiendo, la pragmática interlingüística /intercultural tiene como objeto la comparación lingüística /cultural entre dos o mas lenguas o culturas.

Pero si la historia de la interlingüística se remonta a los estudios de lingüística comparada, el objeto de estudio de la pragmática interlingüística, en cambio, se definió mucho más tarde como resultado de la aportación de otras ciencias distintas a la lingüística: desde la filosofía (Austin, 1962; Searle, 1969, 1979a y b; Habermas, 1970) a la antropología cultural (Hymes, 1962, 1964, 1971; Gumperz, 1982a). Como resultado de todas estas aportaciones, la teoría lingüística, cuyo objeto era el lenguaje, amplió su campo de acción y pasó a ser el estudio de la comunicación verbal.

Las diferencias entre pragmática intercultural y pragmática interlingüística se encuentran en el ámbito que abarcan. Así, mientras la pragmática intercultural se ocupa de comparar dos o más culturas en cuanto a sus convenciones, reglas y prácticas habituales en fenómenos comunicativos, la pragmática interlingüística es aquella parte de la pragmática intercultural que se ocupa de la peculiar codificación lingüística que las relaciones sociales manifiestan en dos o más lengua, por ejemplo, los actos de habla<sup>22</sup>. De este modo, la pragmática interlingüística, que fue definida por Kasper (1989b), se considera una subsección de la pragmática, como admite Kasper y Blum-Kulka (eds.) (1993:3) como el estudio del uso y adquisición de patrones de actuación lingüística en L2/L3.

---

<sup>22</sup> Así *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, editado por Blum-Kulka, House y Kasper dentro de la serie *Advances in Discourse Processes*, incluye una serie de trabajos de investigación llevados a cabo por varios autores dentro del proyecto "Speech Act Realization Project" (CCSARP), que se dedican a investigar la variación del comportamiento verbal en varias culturas.

### *Ámbitos y líneas de investigación*

Las investigaciones pragmáticas abarcan campos muy distintos, por lo que sería imposible hacer una relación detallada de todos ellos. En este epígrafe nos limitaremos a señalar los grandes trazos que configuran el campo de la pragmática interlingüística: según el objeto de investigación, según la metodología de investigación, según el sujeto de aprendizaje, según el tiempo que es observado este sujeto de aprendizaje.

Según el objeto de la investigación: son mayoritarios los estudios que tienen como objeto la lengua oral (Blum-Kulka 1989, en Blum-Kulka *et altri*, 1989), mientras que las que tienen como objeto la lengua escrita son escasas. Destacaremos los que enfatizan la producción de la cortesía verbal, frente los que observan la percepción de la misma que, aunque son los más numerosos, están menos relacionados con este trabajo sobre la producción de enunciados corteses.

Según el tipo de investigación, cada grupo se subdivide en aquellos estudios realizados en entornos naturales y los que están realizados de modo experimental (Blum-Kulka 1989, en Blum-Kulka *et altri*, 1989). Según el tipo de hablantes objeto de estudio, dominan los estudios contrastivos, que comparan hablantes nativos con los no nativos (Fraser y Nolen, 1981), sobre los que estudian bien a los hablantes nativos exclusivamente; entre estos últimos destacan sobre todo los estudios etnográficos (Hymes 1962, 1964, 1972; Wolfson 1981a,b, 1983, 1984, 1988, Tannen, 1984a, Gumperz *et altri* 1979, en Rose y Kasper (eds.) 2001), o aquellos que estudian el comportamiento verbal de los no nativos (House y Kasper 1981; Hill, Ide, Ikuta, Kawasaki y Ogino 1986; Blum-Kulka 1987; House 1986, también, en Rose y Kasper (eds.) 2001).

Según el tipo de sujeto de aprendizaje observado, se distingue entre los hablantes adultos y los que no lo son (Scarcella y Brunak, 1981; Olshtain y Blum-Kulka, 1985; Trosborg, 1987, citados en Rose y Kasper (eds.) 2001). A su vez dentro de estos se distingue entre los que estudian exclusivamente la L1 de los que estudian la L2 o la L3. Dentro de los que estudian la L3, se distinguen los realizados en una institución universitaria de los realizados fuera de ella.

El error pragmático y sus causas ha sido otra de las líneas de investigación. Una de las que ha resultado más interesante (Kasper 1981, 1982, 1984; Blum Kulka 1982 y 1983 y Thomas 1983, Scarcella y Brunak, 1981; Olshtain y Blum-Kulka, 1985, en Rose

y Kasper, 2001; Trosborg, 1987, en Rose y Kasper (eds.) 2001), ya que ha tenido por objeto estudiar los casos en los que la fuerza ilocutiva de los enunciados no es reconocida por el hablante no nativo resultando en malentendidos, que han abocado en la incomunicación. Finalmente, según el tiempo que es observado el sujeto de aprendizaje, se distinguen los estudios evolutivos, que contemplan al hablante, sea este nativo o no, a lo largo de un periodo de varios años, de los no evolutivos, que sólo contemplan al hablante en un momento puntual de su evolución.

Por lo que se puede ver el panorama es muy rico y complejo (véase Kasper y Dhal, 1991; Kasper y Blum-Kulka (eds.), 1993; Rose y Kasper, 2001; Martínez Flor, 2004; Carson, 2001:193). En 1989, Blum-Kulka, House y Kasper señalaban que había pocos estudios sobre la adquisición de la competencia pragmática en lengua tercera. Estos autores proponían estudiar el lenguaje contextualizado en hablantes nativos y para ello utilizaban el acto de habla como unidad central de investigación. Comprobaban que uno de los problemas centrales de la investigación en la adquisición de aspectos pragmáticos consistía en distinguir aquellos aspectos universales de las lenguas en general de aquellos específicos de una lengua en particular.

#### *Los efectos de la instrucción*

El resultado de las investigaciones sobre los efectos de la instrucción en el aprendizaje, o de aquellas otras que estudian el desarrollo de las competencias pragmáticas en general, o de la cortesía verbal en particular, parece demostrar que los aspectos pragmáticos se pueden enseñar y que aquellos alumnos que han sido instruidos aprenden antes que los hablantes que no lo han sido. También indican que la enseñanza explícita, en principio, es mejor que la no explícita. Es decir, que la mera exposición a los aspectos pragmáticos de la lengua objeto no parece causar un impacto suficiente para que la adquisición de los aspectos pragmáticos y discursivos en terceras lenguas tenga lugar. Kasper y Schmidt (1996) señalan que el conocimiento pragmático debería ser enseñable, pero citan a Porter (1986) (en Kasper y Schmidt, 1996) quien señala que por muchas actividades comunicativas que hagan los alumnos, no generarán el tipo de *input* sociolingüístico que los alumnos necesitan. Este parece ser un problema: el encontrar los materiales adecuados. Lo poco que se ha investigado sobre la instrucción en pragmática interlingüística está relacionado con los actos de habla aislados. Kasper y Schmidt (1996) concluyen que las actividades de reflexión pragmlingüística y

sociopragmática son muy recomendables para facilitar la adquisición de las competencias. El uso de estrategias concretas, por ejemplo, puede mejorar tras la instrucción, independientemente de la instrucción que reciban los alumnos (Widner-Basset, 1984, en Kasper y Schmidt, 1996). Finalmente, estos autores animan a que continúe la investigación sobre los efectos de la instrucción en el aprendizaje, tanto investigación centrada en la información que se facilita a los alumnos, como sobre los materiales que se les proporcionan como sobre el discurso del aula.

Antes de detenernos en el examen de tres estudios en particular —los de Cherry, Maier y Gea (epígrafe 3.4.2.), los cuales, aun no centrándose en el aspecto de adquisición o de instrucción de las competencias, nos arrojan luz sobre distintos aspectos del uso de las estrategias de cortesía verbal en textos escritos—, queremos detallar un poco más los resultados de las investigaciones en pragmática interlingüística en lo que se refiere a aspectos relevantes para esta investigación: la transferencia sociopragmática, la investigación del acto de opinar, las propuestas de instrucción de la competencia pragmática, para acabar mencionando las propuestas de instrucción concretas en las que nos hemos basado para la secuencia de instrucción que presentamos en la segunda parte de este trabajo. Finalmente, comprobaremos cómo se ha medido la competencia pragmática en las producciones de los hablantes no nativos

#### *3.4.1.1. La transferencia sociopragmática*

La transferencia de habilidades pragmáticas entre lenguas y la dificultad de la medición de esta difusa habilidad ha sido investigada desde varias perspectivas, pues, junto con la comprensión de la fuerza ilocutiva de los enunciados, la producción de los actos de habla y el desarrollo de la competencia pragmática, ha sido una de las áreas que mayor interés ha despertado. Pensemos, por ejemplo, que las investigaciones sobre la transferencia sociopragmática predijeron que cuando los contextos de las dos lenguas no son muy distintos, como en el caso nuestro, donde el Castellano/Valenciano suele ser la L1 y el Inglés es la L3, los alumnos adultos podían disponer de muchos conocimientos sociopragmáticos de los que partir. En el caso de que así fuera, los alumnos no necesitaban instrucción específica de competencias sociopragmáticas, ya que podían ser transferidas de una lengua a otra. Lo único que había que hacer era realizar pequeños ajustes, pero esto como veremos no es siempre así de sencillo.

Para comprenderlo mejor nos referiremos a la hipótesis de la competencia común subyacente (Cummins, 1979), que enfatiza el papel de los procesos universales en el aprendizaje de la L2/L3. Según esta hipótesis, la competencia cognitivo-académica subyacente es común a las lenguas de los aprendices, por lo tanto, si se dan unas condiciones de aprendizaje adecuadas esta transferencia se llevará a cabo. Cummins, ante la pregunta de cómo pueden los educadores y políticos organizar el sistema educativo para obtener los mejores resultados posibles para los alumnos individualmente y para la sociedad en su conjunto, responde que la hipótesis de la interdependencia de lenguas constituye una teoría explicativa estable que puede ser utilizada como una poderosa herramienta en la planificación educativa de las lenguas. En efecto, los departamentos de lenguas extranjeras de las EEOOI podrían plantearse que tipos de competencias subyacentes comparten y cómo abordar la acción de desarrollarlas en coordinación entre sí. Algunas de estas competencias tienen que ver con el ámbito pragmático y discursivo.

La transferencia pragmática, que ha sido definida como “the use of L1 pragmatic knowledge to understand or carry out linguistic action in the L2” (Kasper, 1997b:119), constituye uno de los aspectos más estudiados en investigación pragmática (Takahashi y Beeve, 1987; Mir, 1992; Bergman y Kasper, 1993; Maeshiba et al., 1996, en Rose y Kasper, 2001; Takahashi, 1996). La mayoría de estos estudios, que se ocupan de la influencia de la L1 en la L2/L3, se han centrado en comparar la realización de actos de habla entre dos o más lenguas, puesto que la forma en que los actos de habla se realizan en culturas distintas resulta a menudo en problemas de comunicación bastante serios (Gass, en Gass y Neu (eds.), 1996). Bou Franch y Garcés-Conejos (1995) señalan que la adecuación del comportamiento cortés depende de la cultura, ya que:

[...] la transferencia a la lengua inglesa de características propias de competencia conversacional en L1 puede producir consecuencias mucho más serias que los errores de sintaxis o pronunciación, ya que la competencia conversacional está directamente relacionada con la presentación de la imagen y ésta con el equilibrio interactivo entre los interlocutores que debe ser mantenido para que la comunicación y las relaciones sociales se lleven a cabo con éxito (Bou-Franch y Garcés-Conejos, 1995:58).

Sánchez Macarro *et alri* (1999), tras un estudio comparando usos de la petición en inglés entre nativos y no nativos (valencianos) concluye que se produce transferencia pragmática.

Los estudiantes valencianos tienden a utilizar expresiones que les son familiares en su propia lengua. Las expresiones inglesas con verbos performativos, que sitúan la petición en la perspectiva del hablante (“I wonder”), no son empleadas en la lengua materna de estos estudiantes porque resultan muy retóricas en nuestros contextos. Pensamos que esa es una de las razones por las que los estudiantes tratan de evitarlas (Sánchez Macarro *et alri*, 1999:98).

Estos autores añaden que el desconocimiento de las fórmulas necesarias que sustentan la petición es otra de las causas del fallo pragmático. Sin embargo, la utilización de algunos soportes, como la justificación de la petición, se transfiere gracias a la influencia positiva. Esta transferencia puede ser incrementada gracias a la instrucción.

De estas investigaciones se deduce que la transferencia ayuda a desarrollar la competencia sociopragmática en L2/L3. A este tipo de transferencia que es beneficiosa para el desarrollo se le ha llamado “transferencia positiva”, porque hace que el hablante sea más competente mediante un esfuerzo relativamente pequeño. Cuando el efecto de la transferencia afecta a más de dos lenguas se ha preferido llamarla “influencia translingüística” (Sharwood y Kellerman, 1986, en Bou-Franch, 1998).

De todos modos, el término de transferencia es el que ha prevalecido, ya que como señala Bou-Franch (1998:10), los enfoques que adoptan hoy en día los investigadores para observar la transferencia pragmática intentan dar cuenta tanto de la cantidad transferida (el qué, la cantidad de estrategias o conocimientos que se transfieren) como de las formas que adopta o las condiciones que la facilitan o la inhiben, es decir de qué aspectos sociolingüísticos o discursivos son transferidos por los hablantes y de cómo afecta la información cultural, por un lado, y el dominio lingüístico, por otro.

Dado que la transferencia positiva de habilidades es un objetivo en los procesos de aprendizaje, la investigación de los procesos de instrucción ha intentado dar cuenta de qué aspectos se transfieren y bajo qué condiciones este proceso tiene lugar. Dos de los aspectos de la transferencia pragmalingüística que se han estudiado han sido la fuerza ilocucionaria y la cortesía (Kasper, 1992:209, en Bou-Franch, 1998:12). Esta última incluye tanto las estrategias corteses como los marcadores de cortesía (véase 1.3.2. *La cortesía verbal*).

En cuanto a la transferencia sociopragmática, son los factores contextuales, tanto externos como internos, los que se transfieren. Nos referimos a un tipo de evaluación general que los hablantes llevamos a cabo cuando nos comunicamos,



evaluación sobre nuestro interlocutor, sobre la distancia o cercanía del trato, sobre la respectiva jerarquía, o sobre las relaciones de poder, y relativa también a la seriedad intrínseca o contextual del acto que se realiza, y a la particular, referida a cada acto de habla en concreto (véase Bou-Franch, 1998, y Kasper, 1992).

La influencia de una lengua sobre otra también puede crear efectos negativos, que pueden dar lugar a que haya formas que se utilicen demasiado mientras que otras se eviten. Cuando la transferencia pragmática se muestra como problema, el hablante no nativo transfiere indiscriminadamente de la L1 a la L2/3, sin tener en cuenta las diferencias culturales y sociales, ni el estilo comunicativo, el contrato conversacional o los sistemas corteses (véase 1.3.2. *La cortesía verbal*). En este caso, el producto resultante puede ser un calco de otra cultura y, por tanto, susceptible de equívocos que, a menudo, pueden dañar la imagen pública del emisor. Por ejemplo, cuando la distancia entre interlocutores o deferencia no se codifica lingüísticamente y el mensaje resulta demasiado directo, el registro inadecuado porque la formulación del mismo es demasiado subjetiva o el contenido irrelevante. Al tratarse de dos culturas próximas, aunque distintas en la realización de la cortesía, la transferencia de estrategias del castellano/valenciano al inglés suele ser productiva y eficaz, aunque esto no siempre es así. El hecho de que los hablantes de la cuenca mediterránea seamos más propensos a utilizar estrategias de cortesía positiva, que los del norte de Europa, que son más propicios a la cortesía negativa, por ejemplo, puede incidir en el empleo de unas estrategias en detrimento de las otras al cambiar de lengua (véase Leech, 1983; Sifianou, 1992; Bou-Franch, 1998, 2001).

Del estudio de Bou-Franch sobre la transferencia pragmática (1998) interesa mencionar aquí su recomendación a los investigadores para que realicen más análisis de muestras procedentes de alumnos, así como para que recojan datos tanto retrospectivos como introspectivos que completen la información de los análisis, y faciliten la discriminación de los casos de transferencia, aumentando así la validez de los mismos, ya que estas recomendaciones han sido tenidas en cuenta en la presente investigación (véase parte empírica).

A continuación y antes de examinar las investigaciones centradas en lo actos de habla en general y en el de opinar, en particular, vamos a poner el foco de atención en una cuestión que nos parece necesario señalar y que está relacionada con lo que venimos diciendo hasta ahora de la transferencia negativa o transferencia ineficaz. Nos referimos al fallo pragmático.

*El fallo pragmático*

El “fallo pragmático” ha sido definido por Thomas como:

[...] misunderstandings which arise, not from any inability on the part of H [hearer] to understand the intended sense/referent of the speaker's words in the context in which they are uttered, but from an inability to recognize the force of the speaker's utterance when the speaker intended that this particular hearer should recognize it (Thomas, 1983:94).

O sea que el fallo pragmático se produce cuando el malentendido se debe a la confusión respecto a la fuerza o valor del enunciado en cuestión. La diferencia entre el término “fallo” y el término “error” radica en la imposibilidad de la pragmática de prescribir los usos correctos al modo que lo hace la gramática, que es por naturaleza normativa. La pragmática, en cambio, basa el uso en la adecuación y, por eso en lugar de normas prescriptivas, la pauta del comportamiento la encuentra en la adecuación más que en la corrección.

Por consiguiente, el término fallo pragmático se refiere sólo al malentendido debido a la confusión respecto a la fuerza o valor del enunciado en cuestión. Por eso este tipo de falta no resulta inmediatamente aparente en la estructura de superficie de los enunciados. Thomas (1987) señala que sólo a partir de un diálogo abierto con los alumnos sobre la fuerza que quieren dar a sus enunciados se puede revelar su existencia. Para que dicho diálogo sea posible, los alumnos han de desarrollar sus habilidades metapragmáticas y ser capaces de analizar conscientemente este plano del lenguaje (Sharwood-Smith 1981:162-163, en Thomas, 1987:98).

Esta autora, siguiendo la terminología de Leech, (1983), distingue dos tipos de fallo pragmático: el fallo pragmalingüístico y el fallo sociopragmático. El primero es un problema fundamentalmente lingüístico, sin embargo, el segundo es un problema cultural. Este último, el fallo sociopragmático, se define como un tipo de desajuste en el comportamiento lingüístico, debido a un error en el cálculo bien de la relación social entre participantes (la distancia que los separa socialmente), bien del grado de imposición del acto de habla que se realiza. En palabras de Thomas, (1983:98-104):

Sociopragmatic failure stems from cross-culturally different perceptions of what constitutes appropriate linguistic behaviour. It is cross-cultural mismatches in the assessment of social distance of what constitutes an imposition, of when an attempt at a ‘face threatening act’ should be abandoned and evaluating relative power, rights and obligations etc. which cause sociopragmatic failure (Thomas, 1983:98-104).

Dadas las causas del fallo sociopragmático, es obvio que el estudiante de lengua de L2/L3 necesitará ayuda específica a dos niveles: el lingüístico y el social, tal como señala Thomas:

At level 1, the attitude of the speaker towards the information (relative newness of information, topicalization and focusing of information, connotation, and presupposition); At level 2,(a) the speech act or communicative intent of the utterance; (b) the attitude of the speaker towards the hearer (the degree of deference intended, perceptions of relative power, rights and duties, social distance, etc., existing between speaker and hearer) (Thomas, 1983:101).

El papel del profesor consistirá en averiguar las causas del fallo pragmático, es decir, si se trata de un fallo de lengua, de un fallo de evaluación del contexto social, etc., de manera que se pueda llegar a una solución del problema dialogando con el alumno. La disparidad entre la cultura de origen y la de la L2/3) suele ser la fuente principal del fallo, siguiendo a Thomas, quien lo expresa así:

It is cross-cultural mismatches in the assessment of social distance, of what constitutes an imposition, of when an attempt at a ‘face-threatening act’ should be abandoned, and in evaluating relative power, rights, and obligations, etc., which cause sociopragmatic failure (Thomas, 1983:104).

En la figura 6 podemos observar las complejas relaciones entre la lengua y la cultura, que dan pie a los fallos sociopragmáticos y pragmlingüísticos. El fallo pragmlingüístico pertenece, como hemos afirmado antes, al ámbito de la lingüística, mientras que el fallo socio pragmático pertenece al ámbito de la cultura, como reguladora del comportamiento adecuado, socialmente adecuado.

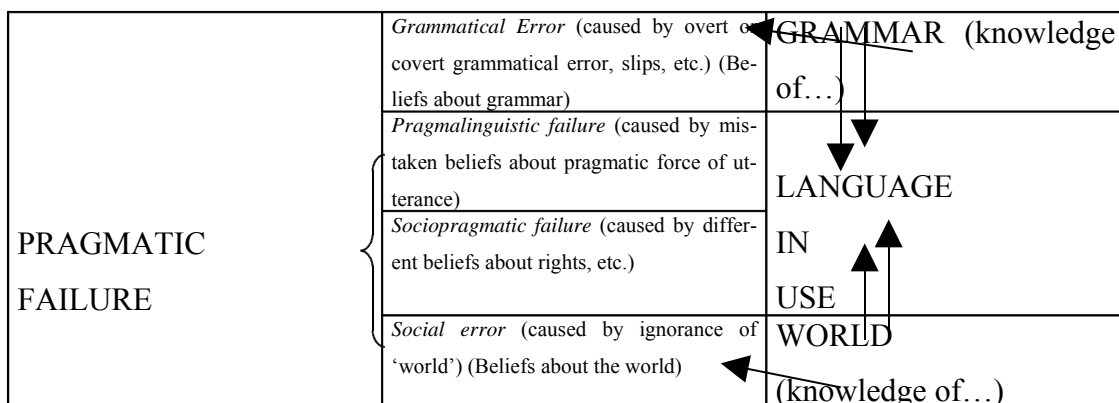


Figura 6: Posibles causas de problemas en la comunicación, en Thomas, 1983:101.

Las ideas de Thomas sobre el papel fundamental de la insuficiencia pragmática en contextos instruccionales nos llevan a una doble reflexión: la primera se refiere a la aplicación en el aula: ¿qué modelo de enseñanza de la composición escrita es capaz de ayudar a los alumnos a resolver los problemas o fallos de la comunicación verbal en L3? La causa del problema, (una errónea transferencia que lleva a una formulación equivocada, o una valoración diferente de las normas culturales y expectativas del género en una cultura dada), no es siempre fácil de detectar. La segunda reflexión a la que nos llevan las ideas de Thomas es la de que el aprendizaje de la lengua y el aprendizaje de la cultura no pueden caminar por separado: por mucho que en la descripción teórica nos empeñemos en separar ambas con el objeto de comprender mejor o describir más acertadamente cada una, la enseñanza no las puede separar sin dejarse algo irrecuperable por el camino, de ahí que el aprendizaje de las competencias pragmáticas sea un aprendizaje sociocultural y no ya meramente lingüístico.

#### 3.4.1.2. *La investigación del acto de opinar*

Junto con la transferencia pragmática y el fallo sociopragmático una de las áreas de estudio de la pragmática interlingüística más visitada por los primeros investigadores ha sido la de los actos de habla, aunque muy pocos estudios se han centrado en actos de habla realizados mediante lengua escrita, como hemos señalado antes (Blum Kulka *et al.* 1989). Los estudios que se centran en un solo acto de habla (peticiones, disculpas, etc.), entienden cada acto como una unidad de comunicación breve, generalmente limitada a un solo enunciado o a dos, desvinculado del discurso que lo rodea. La ventaja de dichos estudios reside, en parte, en que permiten comparaciones fáciles entre distintas lenguas y entre hablantes competentes y no competentes (expertos y no expertos) de una misma lengua. Además, pueden controlar bastante la variación lingüística, y es fácil formalizar las comparaciones entre lenguas al nivel de las realizaciones lingüísticas de los distintos hablantes. No obstante, también tienen un grave inconveniente: la mayoría no están insertos en secuencias textuales o discursivas amplias, por lo que carecemos de datos contextuales que den cuenta de actos que se realizan a través de varios enunciados encadenados.

Los tres aspectos que generalmente se han comparado han sido:

- a) Los actos de habla realizados.
- b) Las fórmulas semánticas empleadas.

## c) La forma lingüística de los enunciados.

Las conclusiones de estos estudios son coincidentes: existen tres aspectos en los que los hablantes nativos no coinciden con los hablantes no nativos. Estos aspectos son básicamente tres:

- La aceptabilidad social de los enunciados.
- La aceptabilidad lingüística.
- La aceptabilidad pragmática de la fuerza ilocucionaria.

O sea, que los estudios demuestran que los actos de habla de los no nativos son menos aceptables que las de los nativos, como era de esperar. Aparte de esto, los hablantes no nativos, a veces, no realizan el acto de habla que se espera de ellos (Olshtain, 1993, en Bardovi-Harlig, 2001: 15).

En cuanto a los estudios que se centran en fórmulas semánticas<sup>23</sup>, es decir, en fórmulas lingüísticas lexicalizadas por el uso (que es el modo en que se realiza el acto de habla en términos del contenido primario del enunciado según varios autores —Fraser, 1981, Olshtain y Cohen 1983: Beebe, Takahashi y Neu, 1996, citados en Bardovi-Harlig, 2001: 15—), destaca el dato de que las fórmulas semánticas lexicalizadas son muy útiles en la enseñanza y aprendizaje de la L3 porque los hablantes que las utilizan muestran mayor competencia que los hablantes que no lo hacen. Los aprendices son capaces de usarlas de manera más creativa y productiva a medida que desarrollan su capacidad de comunicarse en L3. Esta es la razón por la cual se ha constatado que contribuyen mucho a la adquisición de la L3, si bien es cierto que diversos estudios muestran diferencias con respecto a su uso en unos y otros aprendices. La frecuencia de uso de las expresiones idiomáticas es uno de los aspectos en que más difiere el uso de la lengua entre hablantes nativos y no nativos, ya que los no nativos las usan menos que los nativos (Scarcella, 1979; Takahashi, y Beebe, 1987; Cohen y Olshtain, 1993; Wildner-Bassett, 1994; Hudson, Detmer y Brown, 1995; House, 1996, en Bardovi-Harlig, 2001:19).

En cuanto al contenido de los actos de habla, se ha comprobado que los nativos utilizan explicaciones más detalladas que los no nativos (Takahashi y Beebe, 1987; Beebe *et alri*, 1990, en Rose y Kasper, 2001). Las explicaciones de estos últimos no sólo son vagas, sino que podrían violar la máxima de cantidad de Grice (1975). En

<sup>23</sup> Téngase en cuenta que los actos de habla (peticiones, rechazos, disculpas, saludos, elogios, quejas, etc.) se realizan básicamente mediante fórmulas semánticas lexicalizadas.

cuanto a la forma lingüística, se ha comprobado que los no nativos no utilizaban “mitigadores” (*downgraders*) en la misma cantidad que los nativos, pero sí “agravantes” (*upgraders* ó (*aggravators*), incluso cuando los nativos no los usaban (Bardovi-Harlig y Harford, 1993, en Bardovi-Harlig, 2001:19).

Es importante notar que los rasgos en que difieren las producciones de nativos y no nativos pueden acumularse en un solo acto de habla (realizar un acto distinto, utilizar distintas fórmulas semánticas, distinto contenido o distinta forma). Pero también se perciben diferencias en cada estadio de la interlengua de un mismo hablante, ya que puede presentarse un rasgo diferencial con más prominencia que otro.

Tomados en su conjunto, los estudios centrados en los actos de habla se han ocupado de los siguientes actos específicos: disculpas, quejas, explicaciones, rechazos, peticiones, y sugerencias. Por lo que hemos podido comprobar, no hay estudios sobre el acto de opinar que hayan sido difundidos. Así las cosas, la teoría y la investigación en pragmática han coincidido en hacer una serie de recomendaciones a partir de las investigaciones reseñadas más arriba para la enseñanza y el aprendizaje pragmático basadas en los estudios empíricos. A continuación exponemos las cuestiones que hemos considerado más relevantes para este estudio.

#### 3.4.1.3. *Propuestas de instrucción de la competencia pragmática*

Hay tres preguntas fundamentales en la investigación de cómo se puede llevar a cabo la instrucción de la competencia pragmática en L2/L3 y de cómo la instrucción influye en el aprendizaje (Kasper, 2001). Estas preguntas son las siguientes:

1. ¿Se dan oportunidades de desarrollar la competencia pragmática (C.P.) en clases donde no se proporciona instrucción pragmática específica?
2. ¿Es posible desarrollar la C.P. sin instrucción específica?
3. ¿Qué efectos tienen los distintos enfoques instruccionales?

Respecto a la primera pregunta, se ha comprobado (Kasper, 2001) que cuando no se da una instrucción pragmática específica, sobre todo si no hay interacción grupal, no existen apenas oportunidades para el desarrollo de esta competencia. En cuanto a la segunda pregunta, parece ser que la enseñanza específica de aspectos pragmáticos potencia el aprendizaje en casi todos los casos, a pesar de que los alumnos adultos ya posean muchos conocimientos pragmáticos, por lo que suelen realizar sin problemas la transferencia de habilidades de la L1 a la L2/L3, como hemos podido comprobar en el

epígrafe 3.4.1.1. *La transferencia sociopragmática*. En cualquier caso, la enseñanza de aspectos pragmáticos es facilitativa e incluso necesaria en todos aquellos casos en los que no se han adquirido esos conocimientos pragmáticos en L2/L3 o cuando la transferencia no se produce sin la intervención didáctica. Hay muchos casos de alumnos que no utilizan los conocimientos que poseen y la instrucción puede servir para impulsar esa activación de conocimientos.

Finalmente, en lo referente a la tercera pregunta, se ha comprobado que no hay un método de enseñanza único. El mejor modo de enseñar los aspectos pragmáticos dependerá siempre del contexto de aprendizaje. No es lo mismo enseñar a escribir a adultos en enseñanzas especializadas no universitarias, que en enseñanzas universitarias donde los requisitos de las tareas son otros; tampoco es comparable la enseñanza obligatoria con los contenidos transversales que la no obligatoria, donde los contenidos no proceden de otras materias del currículo ni son compartidos por los alumnos, cuya formación e intereses son dispares, como es la enseñanza en las EEOOII. Por eso, nuestro estudio busca algo en concreto: saber si las recomendaciones respecto a la instrucción pragmática que parten de otros contextos educativos podrían extenderse a este y cuáles serían los problemas con los que nos encontraríamos.

Entre los factores que determinan la competencia pragmática están el *input*, la instrucción y el nivel de lengua. La competencia pragmática, como hemos mostrado a lo largo de este trabajo, forma parte de la competencia comunicativa, que subyace a la habilidad de escribir, y tiene que ver con la capacidad de formular actos de habla con la fuerza y el registro apropiado y con la capacidad de tener en cuenta los tres factores que determinan la adecuación de los mismos, a saber, la distancia entre interlocutores, la jerarquía y el tipo de imposición del acto (Kasper, 1997).

Bardovi-Harlig (2001:24) identifica estos mismos tres elementos a los que añade la longitud de estancia en el país de la lengua objeto. El *input* o la exposición a la lengua objeto es la lengua que se introduce en un sistema para que opere. Es un término tradicional en los estudios de adquisición de lenguas extranjeras (*SLA* o *Second Language Acquisition*). Van Lier (1996:42) prefiere el término “exposición” (*exposure*) para designar la materia prima en el proceso de aprendizaje. Señala que importa más la calidad que la cantidad. Por consiguiente el material ha de ser motivador y relevante. Lo que cuenta es la calidad, no la cantidad.

Un *input* de calidad ha de ser un *input* que contenga los aspectos pragmáticos identificados por Kasper (1997). Aunque la lista reúne aspectos diversos, en la competencia pragmática incidirían aspectos de muy diversa índole. A saber:

- Marcadores discursivos (*Discourse markers*).
- Inicios y cierres (*Openings and closings of texts*).
- Sangrado de párrafo (*Paragraph indentation*).
- Puntuación (*Punctuation*).
- Implicatura (*Implicature*).
- Actos comunicativos (*Communicative acts [complaint, thank, refer, apologize, asking for information, introducing oneself, etc.]: strategies and linguistic forms connected with the above*).
- Fluidez pragmática: contribuciones relevantes, corteses y efectivas (*Pragmatic fluency [House:1996, citado en Bardovi-Harlig, 2001]: relevant, polite and overall effective contributions*).

El aula constituye un entorno comunicativo empobrecido, especialmente las clases concebidas al modo tradicional, por eso, para que proporcione un *input* más rico, se ha de cambiar, entre otras cosas, la gestión del grupo, centrandolo en el alumno. Por consiguiente, la interacción en grupos pequeños constituye un requisito, ya que para muchos alumnos el aula y la exposición a la lengua que tiene en ella constituye el único entorno donde observar, explorar y reflexionar sobre la comunicación en la lengua objeto (Kasper, 1996).

En cuanto a los libros de texto, por regla general no presentan un *input* pragmático de calidad para los alumnos de L2/L3 (Bardovi-Harlig, 2001:25), por lo que el profesor/a ha de proporcionar material complementario que sea relevante o utilizar imaginativamente el material que proporciona el libro de texto, enfocándolo de manera distinta, teniendo en cuenta los parámetros de la situación de comunicación y fomentando la discusión metapragmática, tanto en tareas de observación como de producción, pues ambas han de ir relacionadas.

Además de ofrecer un *input* de calidad, otra cuestión relativa a la instrucción de la competencia pragmática es la de si dicha instrucción se ha de llevar a cabo de forma implícita (sin un lenguaje metapragmático específico) o explícitamente (con descripcio-



nes, explicaciones y discusiones). O si se ha de enseñar de forma inductiva, haciendo que los alumnos descubran las cosas, o de forma deductiva, dirigidos por las explicaciones del profesor, o sin ningún tipo de instrucción respecto la implicatura. La instrucción específica, el énfasis en la utilización de fórmulas semánticas apropiadas a cada acto de habla, el contenido del currículo y la evaluación de las competencias, todos estos elementos pueden jugar un papel muy importante en el desarrollo de la competencia pragmática, sobre todo a la hora de activar los conocimientos que ya posee el alumno en L1, ya que, estos conocimientos o no se han transferido aún o que no ha podido ser percibidos claramente desde esta nueva perspectiva pragmática (véase Kasper, 2001). La investigación ha demostrado que los aspectos pragmáticos son susceptibles de ser enseñados de forma planificada en el aula, incluso a los principiantes, si se hace en forma apropiada, por ejemplo frases hechas (Kasper, 1996).

Si bien la enseñanza de los aspectos pragmáticos es posible, el énfasis exagerado en la corrección de los aspectos morfosintácticos puede ir en detrimento de la adecuación pragmática en los niveles altos tal como ha demostrado la investigación. Por ejemplo, cuando la información que recibe el alumno sobre sus redacciones se limita a los aspectos puramente gramaticales (Bardovi-Harlig y Dörnyei, 1998, en Bardovi-Harlig, 2001:26):

[...] the gap between grammar and pragmatics in EFL samples indicates that emphasis on microlevel grammatical accuracy in the foreign language classroom may be at the expense of macrolevel pragmatic appropriateness (Bardovi-Harlig y Dörnyei, 1998, citado en Bardovi-Harlig, 2001:26).

Otro aspecto relacionado con la enseñanza de los aspectos pragmáticos es el de las fórmulas semánticas. Su correspondencia en la L1 y L2/L3 puede dar efectos positivos y resultar útiles, pero también pueden plantear el problema de que se utilicen demasiado como efecto de la instrucción (Mir, 1992, en Kasper, 2001:26). En conjunto se puede afirmar que las competencias pragmáticas constituyen un objetivo legítimo de instrucción, ya que los alumnos que la han recibido en entornos apropiados y han sido expuestos a materiales motivadores y relevantes, tanto a su nivel de competencia como al objetivo del aprendizaje, han asimilado la instrucción.

Además del *input*, y de la instrucción explícita, el nivel de lengua es otro factor que afecta la variedad de estrategias en la realización de los actos de habla que utilizan los alumnos. En un estudio sobre el orden y frecuencia de fórmulas semánticas Takahashi y Beebe (1987) (en Rose y Kasper, 2001) vieron diferencias entre los

alumnos principiantes y los avanzados. También los principiantes usaban más las estrategias directas que las indirectas y eran menos formales (Takahashi y Beebe, 1987; Scarcella, 1979, en Rose y Kasper, 2001). En cuanto al uso de modificadores externos o periféricos y de marcadores de modalidad, este aumentaba con el nivel de lengua (House y Kasper, 1981; Blum-Kulka y Olshtain, 1986, en Rose y Kasper 2001).

Otro estudio, sin embargo, contradice esta afirmación y revela que el nivel de lengua tiene poco que ver en el número de estrategias que utilizan los aprendices (Takahashi, 1996). Sin embargo, este puede influir en la transferencia, por ejemplo los marcadores de modalidad (mitigadores, eufemismos, subjetivizadores, intensificadores, realizadores del compromiso, etc.) mejoran con el nivel de lengua (Trosborg, 1987).

La longitud de la estancia también afecta el desarrollo de la competencia pragmática (Olshtain y Blum-Kulka, 1985, en Rose y Kasper, 2001). El estudio de estos autores revela que un grupo de aprendices de L2 sin instrucción aprendió más rápido que otro de L3 cuando se trataba de diferenciar actos de habla de percibir su gravedad. Boulton (1992 y 1993b, en Rose y Kasper, 2001) demostró que los aprendices interpretaban mejor los enunciados a medida que aumentaba el periodo de estancia en el país de la lengua objeto. El nivel gramatical afecta el desarrollo de las habilidades sociopragmáticas, ya que muchas estrategias se realizan a nivel superficial mediante estructuras sintácticas y frases léxicas, por eso si el alumno no las domina es difícil que las pueda utilizar como estrategias de cortesía. Así, tiempos pasados, verbos modales, subordinadas condicionales o concesivas, etc., sirven para expresar modalidad (véase 2.3. *Los mecanismos enunciativos*), y pueden ser marcadores de cortesía (House y Kasper, 1981a; Faerch y Kasper, 1989, en Rose y Kasper, 2001). Pero falta comprobar exactamente en qué medida la competencia pragmática depende de la competencia gramatical (House, 1996; Bardovi-Harlig, 1999a, en Bardovi-Harlig, 2001:28).

Por consiguiente, quedan muchas cuestiones por dilucidar, ya que este es un campo todavía en sus inicios y hay pocos estudios sobre la adquisición de la pragmática en contextos instruccionales: Se desconocen aún muchas cosas del aprendizaje en estadios iniciales (Bardovi Harlig, 2001: 26). Así las cosas, la instrucción pragmática específica en general parece favorecer el aprendizaje de la competencia pragmática, aunque quedan muchos aspectos todavía por investigar (Bardovi- Harlig, 2001:30).

De todos modos, el tipo de instrucción que favorece más el aprendizaje de las competencias pragmáticas parece ser aquel que mediante materiales ricos en *input* ayu-

da a los alumnos a comprender los aspectos indirectos del lenguaje, como las implicaturas y las variables sociales de los actos de habla, ya que muchas veces estos aspectos quedan fuera de la instrucción específica. Ayudar a los alumnos a comprender las implicaciones sociales de los actos de habla y a vehicular sus propios valores en mensajes claros y bien formados parecen las dos tareas clave de la instrucción. Un aspecto importante de esta ayuda en la producción es la de la enseñanza de las fórmulas semánticas más apropiadas para realizar los actos de habla. La forma en que integran estas fórmulas en su interlengua ya es una cuestión empírica que examinaremos en el capítulo 8.

Casi toda la información que poseemos sobre la adquisición de la competencia sociopragmática es sobre la modalidad oral de la lengua. En lengua escrita y en estudiantes adultos hay pocos datos si comparamos con los dedicados a la modalidad oral. De la lengua escrita y de los estudios sobre el género discursivo desde un ángulo pragmático nos ocuparemos en el capítulo siguiente sobre la composición escrita. Pero antes veamos algunas propuestas de instrucción concretas.

#### *Propuestas concretas de instrucción de las estrategias pragmáticas*

Aquí expondremos las propuestas de instrucción a nuestro juicio más interesantes, que se desprenden de los estudios pragmáticos consultados. En primer lugar, tendremos en cuenta los enfoques cognitivos para el desarrollo pragmático. En segundo lugar, proporcionaremos una síntesis de los resultados de los distintos estudios en cuanto a la adquisición de la competencia pragmática. Finalmente, comentaremos algunas propuestas específicas que nos han parecido relevantes para orientar nuestra propuesta didáctica.

#### *Los enfoques cognitivos para el desarrollo pragmático*

Desde la teoría cognitiva, dos autores en particular, Bialystok (1993) y Schmidt (1993), han hecho propuestas relevantes en este sentido. La investigación empírica en la enseñanza y la adquisición de las competencias sociopragmáticas en L3 tendría que comprobar dichas las hipótesis. En primer lugar repasaremos brevemente las conocidas ideas de Bialystok referidas al análisis y el control del procesamiento.

En aspectos relacionados con la producción por parte de alumnos adultos, la propuesta de Bialystok (1993) sugiere lo siguiente:

a) En cuanto al control de ejecución, la instrucción ha de intentar que el alumno desarrolle cada vez mayor control para enfrentarse a las distintas situaciones de comunicación:

[...] develop the control strategies to attend to the intended interpretations in contexts and to select the forms from the range of possibilities that satisfy the social and contextual needs of the communicative situations. Adults make pragmatic errors, not only because they do not understand forms and structures, or because they do not have sufficient vocabulary to express their intentions, but because they choose incorrectly. They attend to the wrong possibility for meaning, they fail to attend to a social distinction that needs to be marked linguistically, or they select the incorrect politeness marker for the situation or the listener (Bialystok, 1993:34, [refiriéndose a la investigación de Blum-Kulka, *et alri*, 1989a]).

b) En cuanto al análisis de la forma, la instrucción debe intentar que el alumno discrimine cada vez más la información pragmática de modo que esta capacidad de discernimiento se instale en la memoria a corto plazo para que en el futuro se perciban las diferencias y se pueda tener acceso en próximos procesamientos. La autora señala:

They need to continue to build up their repertoire of formal linguistic resources and to verify that their organization of the system has followed the correct categories (Bialystok, 1993:34).

Ambos, el análisis y el control del procesamiento, son procesos interconectados que se presuponen mutuamente, ambos son necesarios. La diferencia entre los adultos y los niños radica en que los adultos necesitan poner el acento en el control, mientras que los niños deben hacerlo en el análisis.

En segundo lugar, junto a la aportación de Bialystok, nos referiremos a la propuesta de Schmidt (1993). Schmidt (1993) se preocupa por cómo se produce la adquisición de la competencia pragmática y para ello propone la hipótesis conocida como “the noticing hipótesis”, es decir la percepción consciente de los fenómenos sociopragmáticos, como paso previo a la adquisición y el desarrollo de la competencia sociopragmática:

Tasks can be selected that focus the learner's attention on pragmatic forms, functions and co-occurring features of social context (Schmidt, 1993:36).

Este autor parte del supuesto de que los adultos poseen una comprensión alta de los fenómenos pragmáticos y que, por tanto, se les puede pedir que realicen una reflexión metapragmática directamente. Sin embargo, Schmidt (1993:29) reconoce que

no hay estudios de este fenómeno y que además es difícil llevarlos a cabo de modo sistemático, ya que no se trata de analizar el producto de su competencia sino de captar el proceso en el mismo momento del aprendizaje. A falta de estos estudios sistemáticos, las muestras, aunque anecdóticas, constituyen un primer material de base para afirmar que indican:

[...] an apparently very close connection between noticing what was present in input and learning. Each case of successful learning also involved more than just noticing the forms used, but also an appreciation of their functional meaning [...] (Schmidt 1993:31).

En cuanto al tipo de enseñanza (implícita/explicita), Schmidt (1993:31-35), siguiendo a otros autores sugiere *connectionist models* (modelos también llamados de distribución paralela), porque funcionan mejor que las reglas, ya que dan cuenta de un tipo de conocimiento pragmático que parece ser inconsciente. Así pues, las redes de probabilidades y las restricciones múltiples debidas al contexto podrían constituir vías más adecuadas. Como afirma este autor, “some connections between social context features and address forms may be so heavily weighted that the connection is almost categorical” (Schmidt (1993:33). Por consiguiente, todas aquellas propuestas como las del CCSARP<sup>24</sup> o la de Brown y Levinson (1987) sobre cortesía verbal que relacionan la formulación lingüística con las variables contextuales parecen ser ejemplos de cómo no se trata de reglas sino de restricciones a la variación lingüística.

En definitiva, los datos procedentes de la psicología experimental, aunque todavía escasos, parecen demostrar que el procesamiento consciente favorece el aprendizaje y que la atención específica a los rasgos pertinentes del *input* es condición para el mismo. Cuando se trata de una tercera lengua, la atención a la forma pragmática que presentan los enunciados, junto con la apreciación de los rasgos contextuales relevantes, y la atención al significado pragmático, es un requisito imprescindible.

En cuanto a los métodos de la investigación en este campo, según Kasper y Schmidt, 1996:166), lo que sabemos hasta ahora de la enseñanza y adquisición de las competencias sociopragmáticas nos hace suponer que los métodos introspectivos y etnográficos van crecer en el futuro, pues es el modo de averiguar si se producen cambios en las percepciones socioculturales de los hablantes y estos cambios se tendrían que reflejar en la forma en que realizan acciones lingüísticas. Prestar atención

---

<sup>24</sup> CCSARP: se llama así a un proyecto sobre actos de habla basado en datos empíricos llevado a cabo por un grupo de investigadores (Blum-Kulka, House & Kasper, 1989).

a los incidentes psicológicos y sociales que influyen en los cambios de estrategias de los hablantes adultos no nativos es una forma de abrir terreno virgen a la investigación en psicología social. Su aplicación al aprendizaje sociopragmático puede ser muy fructífera para investigar fenómenos de este tipo.

A continuación resumimos los resultados del conjunto de las distintas investigaciones sobre la adquisición de las competencias pragmáticas. Para ello hemos seguido fuentes muy diversas. Aparte de los autores reseñados, Bialystok (1993) y Schmidt, (1993), hemos consultado Blum-Kulka (1998, 1993 y 1997); Kasper, 1993, y 1997; Richards, 1993; Rose y Kasper, 2001:

1. Los estudiantes acceden a las mismas estrategias sociopragmáticas independientemente del nivel de lengua pero difieren en su distribución. Hacen falta más análisis de la relación entre las formas y las funciones y entre las funciones y las formas.

2. Se ignora cuáles son las regularidades en la adquisición de la competencia sociopragmática, aunque se sabe que hay ciertos actos de habla que resultan más difíciles de realizar que otros, incluso para los nativos, aún cuando no difieran mucho entre una L1 y la L2/L3.

3. Se sabe que hay dos estrategias pragmáticas universales a disposición de los hablantes que pueden emplearse en distintos actos de habla: la transmisión indirecta de la intención y el uso de fórmulas fijas (Kasper, 1994). También se sabe que la indirección se aprende más tarde.

4. Un problema aparente de la adquisición es que los estudiantes asumen la universalidad de las estrategias (y su transferencia), incluso cuando existe.

5. Es seguro que un *input* rico en elementos socioculturales mejora la adquisición de competencias sociopragmáticas.

6. Hay conocimientos sociopragmáticos que los alumnos adultos poseen en L1, y hay otros aspectos que se resisten a ser enseñados. Qué vale la pena enseñar y cuándo conviene hacerlo depende en muchos casos del contexto, ya que siempre hay que hacer una selección de los rasgos pertinentes.

7. La adquisición de las competencias sociopragmáticas participa de los mismos mecanismos que el desarrollo de otros tipos de destrezas cognitivas (Kasper y Schmidt, 1996:164).

Hasta aquí hemos examinado el lugar de la competencia sociopragmática en el marco de las competencias lingüístico-comunicativas y hemos considerado algunas de las investigaciones que nos ayudarán a comprender los aspectos relacionados con la adquisición de estas competencias en textos escritos desde la doble perspectiva del género y de la cortesía cuando nos situemos en un terreno empírico. Además, hemos repasado cuáles son las recomendaciones que la investigación en pragmática interlingüística sugiere, que son fundamentalmente un *input* eficaz, que ponga énfasis en la información pragmalingüística y sociopragmática de los textos, una enseñanza explícita que ponga énfasis en la forma y la función y un desarrollo lingüístico óptimo para que la atención se desplace a los aspectos sociopragmáticos de la lengua, una vez automatizado los aspectos de construcción de frases y búsqueda del léxico. Como constataremos en el capítulo 7: *La secuencia didáctica*, estas directrices de la investigación han sido tenidas en cuenta en el diseño de la instrucción.

A continuación detallaremos algunas de las propuestas de instrucción sociopragmática como paso previo a la discusión de tres estudios concretos.

Según Olshtain y Cohen (1991, en Rose y Kasper, 2001), que fueron los primeros autores que propusieron un marco para la enseñanza de los distintos actos de habla, los alumnos necesitan que se les exponga a patrones típicos de la realización de los actos de habla. Tras ser expuestos a ellos, necesitan que se les expliquen los factores implicados en la selección de las formas lingüísticas y, finalmente, necesitan que se les proporcionen oportunidades para practicar la realización de actos de habla. Olshtain y Cohen (1991, en Rose y Kasper, 2001) distinguen una serie de fases en este proceso:

1. Diagnosticar el nivel de los alumnos (establecer la zona de desarrollo próximo<sup>25</sup>).
2. Exponer modelos naturales para modelar el comportamiento de los alumnos (*input*).
3. Discutir con los alumnos los aspectos relevantes del contexto de situación para aumentar su conciencia de los factores que afectan la realización de los actos de habla (interacción oral).
4. Practicar el uso del acto de habla que es objeto de enseñanza.
5. Informar al alumno sobre su actuación (*feedback*) y discutir con él para que perciba aspectos relevantes de su producción del acto de habla y para

---

<sup>25</sup> La “zona de desarrollo próximo” se define como el área de desafío asumible por el aprendiz y sirve de guía para el profesor a la hora de diseñar los sistemas de ayuda que ha de proporcionar a los alumnos.

que pueda llevar a cabo una reflexión metalingüística comparando la L1 y la lengua objeto.

Olshtain y Cohen (1991) insisten en la necesidad de planificar minuciosamente los procesos de enseñanza y aprendizaje de los actos de habla, dando amplias oportunidades a los alumnos para familiarizarse con ellos en situaciones comunicativas en las que puedan debatir sobre los efectos del contexto en el discurso (las presiones sociales), pues las presiones del contexto social condicionan los usos lingüísticos.

Por su parte, el modelo dinámico de enseñanza y aprendizaje de la cortesía verbal defendida por Bou-Franch y Garcés-Conejos (2003), de corte sociocognitivo, pretende superar las limitaciones del modelo de Brown y Levinson (1987), adoptando una perspectiva discursiva o genérica al enfoque de la cortesía. La propuesta de estas autoras, que es una reinterpretación cognitiva y contextualizada de las teorías de la cortesía de Brown y Levinson (1987), considera que las formas lingüísticas no tienen un valor cortés en sí mismas, sino en relación con los contextos. Por eso un análisis cuantitativo de las mismas por sí solo no puede llevar a resultados fiables. Las formas lingüísticas han de ser interpretadas como adecuadas o no dentro del género y del contexto en el que tiene lugar la interacción.

Estas autoras siguen a Scollon y Scollon (1995) cuando afirman:

A useful methodology should aim at restricting, as much as possible, the range of choices speakers and hearers are faced with in interaction. In teaching politeness, this can be done by introducing a genre-based approach and by presenting learners with the notion of politeness systems (Bou-Franch y Garcés-Conejos, 2003:18).

La idea de Bou-Franch y Garcés-Conejos (2003) de que la teoría de la cortesía verbal constituye un modelo apropiado para explicar la interacción social a través de los distintos géneros es totalmente compartida por nosotros. Además de a Scollon y Scollon, esta propuesta sigue en lo fundamental la visión de Kasper (1997), Kasper y Blum-Kulka (eds.), (1993); Bialystok (1993); Schmidt (1993); y Richards (1990), consistente básicamente en una instrucción mixta, explícita e implícita, deductiva e inductiva, que, por un lado, sensibilice a los alumnos respecto a los factores del contexto sociolingüístico y cultural, y, por otro, les entrene, mediante ejercicios y actividades apropiadas, a utilizar conscientemente las formas lingüísticas adecuadas en cada esfera de actividad concreta. Por ejemplo, en un género discursivo específico.



La propuesta en la que coinciden casi todos los autores (Bou-Franch y Garcés-Conejos, 2002; Kasper, 1997; Schmidt, 1993; Bialystok, 1993) para la enseñanza pragmática en general, y de la cortesía verbal, en particular, tiene como objetivo primordial el aumentar la reflexión metapragmática de los alumnos, su grado de conciencia respecto a las variables socioculturales y del acto de habla que realizan.

La instrucción perseguiría, por consiguiente, los siguientes objetivos:

- Aumentar la reflexión sobre la variedad de recursos lingüísticos en relación a las variables sociológicas que responden a relaciones sociales típicas entre los participantes.
- Sensibilizar a los estudiantes acerca de las similitudes y diferencias entre la cultura objeto de aprendizaje y la cultura materna, a partir del análisis de los recursos corteses de los géneros.
- Facilitar medios para la comparación L1-L3.
- Promover debates guiados por la profesora que fomenten la reflexión.
- Promover el aprendizaje autónomo para desarrollar su capacidad de identificar independientemente las formas lingüísticas más apropiadas para las nuevas prácticas discursivas.

Los pasos mediante los que se pondría en práctica esta propuesta serían los siguientes:

1. Proporcionar una definición de cortesía que la distinga de la “etiqueta” y de los buenos modales (como la codificación lingüística de la interacción social esperada por los participantes en una cultura dada) (véase 1.3.2. La cortesía verbal).
2. Introducir a los estudiantes en una descripción de la realización lexicosintáctica de la cortesía verbal según el modelo de Brown y Levinson (1987) (véase 1.3.2. La cortesía verbal).
3. Introducir a los estudiantes en una descripción de los sistemas corteses de Scollon y Scollon (1995) para completar las variables de Brown & Levinson (1987) (véase 1.3.2. La cortesía verbal).
4. Analizar segmentos textuales en lengua objeto procedentes de géneros distintos de manera que los estudiantes puedan percibir las distintas

realizaciones de la cortesía dentro de los límites del género y de los sistemas corteses (véase 2.4. El género discursivo).

5. Producción de textos (véase capítulo 4: La producción escrita en L3).
6. Reflexionar sobre las diferencias culturales para que los fenómenos de cortesía se contemplen como realizaciones de superficie de diferencias en valores más profundas.

Resumiendo, las competencias sociopragmáticas, según diversos autores, se enseñarían mejor dentro de un modelo que incluyera los siguientes tipos de actividades:

<i>Actividades de concienciación pragmalingüística y sociopragmática</i>	<i>Observaciones y análisis de segmentos discursivos nativos</i>	<i>Atención a la tríada forma-función-significación</i>
Práctica comunicativa controlada y libre	Trabajo en grupos de alumnos, observación e información por parte del profesor sobre las características de las muestras observadas	Atención a problemas de comunicación ocasionada por cuestiones pragmáticas

*Figura 7: Tipos de actividades de la enseñanza sociopragmática.*

En la figura 7 podemos visualizar por un lado las actividades que tienen que ver con la concienciación, y, por otro, las que tienen que ver con la práctica libre, destinadas a conseguir la fluidez y automatización de los procesos.

En este segundo tipo, la práctica comunicativa controlada y libre, entra la gestión de la clase y sus rutinas, que proporcionan en realidad las mejores oportunidades para usar la lengua para la comunicación. La gestión de clase en este modelo es crucial. Como hemos señalado antes, se necesita un tipo de clase con una gestión diferente: centrada en el alumno y no en el profesor, donde las cuestiones prácticas de organización e instrucciones se lleven a cabo en la lengua extranjera.

Dentro de las primeras (las actividades encaminadas a concienciar a los alumnos de los aspectos pragmáticos de la lengua), encontramos las tareas de observación de textos diversos escritos por nativos y no nativos. Entre las tareas que se deben realizar, existen unas de observación y realce de los medios lingüísticos empleados en función de metas comunicativas diversas, o de los factores contextuales pertinentes (los que afectan al discurso en los distintos planos), como la selección de formas gramaticales, la selección semántica, las máximas conversacionales y su violación, implicaturas, presuposiciones, etc.

De esta forma, al ser expuestos a modelos adecuados de textos nativos, los estudiantes, guiados por el profesor/a pueden descubrir los rasgos pertinentes del *input* en L3. Ya que, para poder apreciar los rasgos lingüísticos y contextuales de la L2/L3, los alumnos han de ser guiados en los contextos socioculturales de la lengua objeto, de otro modo es difícil que por sí mismos puedan llegar a apreciar las sutilezas del sentido y la función social/comunicativa de los enunciados. Aspectos que, incluso, suponen un reto para el propio profesor/a cuando no es nativo.

La interacción en el aula, en pequeños grupos, es el modo óptimo para el desarrollo de la competencia pragmática. Al llevar a cabo tareas diversas, como la de resolución de problemas, y al poder activar distintos tipos de habilidades (transaccionales y referenciales), pueden ir adaptando los estilos comunicativos de acuerdo con los distintos contextos, funciones y papeles de los participantes (Kasper, 1997).

#### 3.4.1.4. *La medición de la competencia pragmática*

Junto con las posibilidades y modos de instrucción, la investigación de los distintos actos de habla y la transferencia lingüística, otra área que ha suscitado el interés de la pragmática interlingüística, ha sido la forma de medir la competencia pragmática de los hablantes no nativos. En este sentido, los distintos estudios muestran que la medición de la competencia pragmática en contextos educativos depende, por un lado, del modo de evaluar y, por otro, de la existencia o no de una prueba de lengua formal al final del curso. Estos dos hechos influyen en el lugar que la competencia pragmática ocupe en la programación y en el aula. Si la competencia pragmática se queda simplemente como un mero objetivo y no se lleva a la prueba formal de evaluación, su estatus estará siempre por debajo de la competencia gramatical, (Kasper, 2001:9).

Este autor propone a los profesores que examinemos lo que estamos evaluando para averiguar el papel que ocupa la competencia pragmática en nuestras pruebas. Incluso nos anima a diseñar nuevos instrumentos que midan esta competencia, bien a base del DCT (*Discourse Completion Test*), una prueba que puede ser oral o escrita basada en un texto con huecos que el alumno debe completar con la realización de un acto de habla, bien con *role plays*, o diálogos en los que el alumno ha de asumir un papel específico y construir el discurso desde él, teniendo en cuenta las variables corteses que influirán en el registro; o de MCT (*Multiple Choice Tests*) (véase Kasper,

2001:245-325; Norris, 2001, en Kasper, 2001), que son pruebas de discriminación en las que el alumno ha de dar con la opción correcta, rechazando las que son menos apropiadas.

Un autor que se ha ocupado de la medición de los aspectos pragmáticos ha sido Hudson (2001:290), quien se ocupa de los siguientes aspectos:

1. La habilidad para utilizar el acto de habla apropiado.
2. La cantidad de discurso y de información.
3. El nivel de formalidad.
4. La direccionalidad.
5. El nivel de cortesía.
6. La lexicalización de la expresión lingüística.

De todos modos, quedan por dilucidar todavía algunas cuestiones respecto a la evaluación de la competencia pragmática. Dichas cuestiones tienen que ver, según Kasper, con el papel del discurso de los nativos como estándar para la evaluación de los no nativos y la enorme variabilidad del discurso nativo, que necesita ser investigada.

Otro autor que se ha ocupado de la medición de los aspectos pragmáticos de la lengua ha sido Brown (2001:325), quien, tras analizar seis distintos tipos de pruebas, recomienda reflexionar, entre otras cosas, sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Qué otros tipos de pruebas se podrían realizar y qué elementos o tipos de elementos son más sensibles a las programaciones didácticas?
- ¿Se pueden enseñar las competencias y estrategias pragmáticas? Y, si se pueden enseñar, ¿qué características han de tener los criterios de evaluación en la realización de una prueba anterior y otra posterior a la instrucción?
- ¿Qué estrategias y actividades son más útiles en la enseñanza de la pragmática? ¿Qué pruebas se relacionan mejor y son más adecuados, por lo tanto para evaluar esa habilidad?

Estas tres preguntas son reflexiones cruciales que las EEOOI en conjunto nos tendríamos que hacer si queremos que el cambio de paradigma en la enseñanza de

terceras lenguas sea algún día una realidad, ya que sólo cambiando el tipo de prueba es posible que cambien también las prácticas de instrucción.

### **3.4.2. Los estudios pragmáticos y los textos escritos**

En este subepígrafe recogemos tres estudios sobre textos escritos que han sido relevantes en nuestra investigación sobre composición escrita: Cherry, Maier y Gea (epígrafe 3.4.2.1., 3.4.2.2. y 3.4.2.3.).

Pocos son los estudios de investigación pragmática que enfocan el desarrollo de las competencias sociopragmáticas desde una perspectiva discursiva (exceptuando James, C. *et altri*, 1994; Cohen, A.D. y Tarone, E., 1994; Gómez Morón, 2000) y todavía son menos los trabajos centrados en la instrucción de las habilidades socio-pragmáticas en géneros escritos. Tal vez esto sea debido a las dificultades del análisis y de la comparación de datos, que ha hecho que este tipo de estudios sea minoritario. Pero, dada la relevancia que tienen en nuestra investigación, y a la parquedad de los mismos, hemos decidido considerar únicamente tres de ellos, aunque no hayan sido realizados en contextos semejantes al nuestro. Los consideramos fundamentales porque ilustran un aspecto de nuestro trabajo empírico. Así pues, en primer lugar, nos referiremos a un estudio de cartas escritas por nativos en medio académico cuyo objeto es una petición (Cherry, 1988); en segundo lugar, a otro de cartas de negocios dentro del marco de ESP (*English for specific purposes*), que compara las actuaciones de nativos con no nativos (Maier, 1992); y, finalmente, en tercer lugar, a otro sobre la caracterización pragmática y discursiva de un género específico (*the book review article*) (Gea, 2000). Como hemos dicho, ninguno de estos estudios se centra en la adquisición de las competencias tras un periodo de instrucción formal, pero en conjunto dan idea sobre aspectos relacionados con las estrategias de cortesía y sobre la caracterización del género discursivo en relación con la misma.

#### *3.4.2.1. El estudio de Cherry*

Desde el punto de vista teórico, este estudio se sitúa en la línea de la retórica interpersonal de Leech (1983), porque contempla los principios de cortesía dentro de la retórica interpersonal, es decir, en el contexto del discurso y no como hacen la mayoría de los trabajos basados en la teoría de los actos de habla que tratan la cortesía de manera aislada solo en algún enunciado. Al analizar la cortesía lingüística en un cierto tipo de

cartas escritas por profesores nativos de distinto rango social dentro de la universidad (*tenure letters*), Cherry (1988) demuestra que se puede observar un cierto patrón en la realización de las peticiones para la tenencia del puesto de un profesor en la universidad. Según este estudio la formulación de la petición viene condicionada por la variante relativa al poder de los interlocutores (profesores y cargos de distinto rango en la jerarquía académica). Al examinar las cartas y el modo en el que los distintos locutores se comportan Cherry observa lo siguiente:

When the less powerful writers intentionally violate these conventions [politeness principles] they are asking the addressee to infer that the issue is one of such importance that these conventions or expectations should be temporarily suspended (Cherry, 1988:80).

De ello se desprenden tres cosas. Por un lado, que las estrategias corteses se manifiestan lingüísticamente cuando se violan las máximas de cortesía, por tanto demuestra que la cortesía no es algo que se comunica, sino que lo que se comunica es la falta de la misma: la descortesía; que las estrategias retóricas, contempladas desde la perspectiva interaccional, pueden ser estrategias de cortesía, y, por último, que los principios pragmáticos no son prescriptivos, sino probables:

[...] the flouting of the politeness maxims can best be described as a deliberate rhetorical strategy on the part of these writers, a finding that illustrates the importance of regarding pragmatic principles as probabilistic (Cherry, 1988:80).

Según esta autora, es necesaria, por tanto, la adopción de una perspectiva flexible que dé cuenta de los usos individuales, además de los usos grupales (Cherry, 1988:80).

Los datos que recoge este estudio son 22 cartas escritas por hablantes nativos que responden a una situación retórica real: persuadir al lector para que conceda una petición. En todas ellas el destinatario, la situación retórica y la finalidad de las cartas son constantes, el escritor varía en poder. Es decir que la gravedad de la imposición (W) y la distancia social (D) son constantes, mientras que la jerarquía, o relación de poder (P), es la variable. El estudio no cita detalles específicos de cómo se compararon las cartas para llegar a clasificarlas de más a menos corteses, pero sí que explicita las estrategias de cortesía empleadas por los remitentes. Para ello sigue a Searle (1979a y b), Fraser (1975, 1980), Fraser y Nolen, (1981) y G. Lakoff, (1972) en su explicación del fenómeno cortés mediante estrategias de indirección o de mitigación de la fuerza ilocutiva del acto de habla o mediante el incremento de la distancia (gracias a las

estructuras sintácticas pasivas, por ejemplo). Otros mitigadores que reconoce este autor son los *disclaimers* (*sentence-initial disclaimers*) y los verbos parentéticos (*parenthetical verbs*), llamados por R. Lakoff, 1977 [en Sifianou, 1992] *cogitatives* (locuciones como *I guess, I think*).

Un detalle curioso es que la falta de cortesía de las cartas se relaciona con la longitud. Es decir, que a mayor brevedad mayor brusquedad, como si el número de palabras fuera una justificación para adoptar un comportamiento lingüístico u otro. La ausencia de cierta elaboración de una opinión o de una actitud, al violar la máxima de cantidad, infringiría así las expectativas corteses. El hecho de que una carta sea pobre en recursos corteses es, por otro lado, un indicador de fuerza ilocucionaria, ya que hace más grave la petición. Los grados de deferencia empleados son en general bastante variables.

Otro aspecto que llama la atención en los resultados de esta investigación es que los escritores de cartas nativos mitigan su demanda, queja, reivindicación etc., al inicio de la carta para violar las normas corteses al final de las mismas con el fin de hacer llegar su mensaje de forma eficaz en el cierre, donde un performativo implícito o explícito es necesario: “Observing discourse expectations in the opening, however, turns out to be an important prerequisite for violating them in the closing” (Cherry, 1988:76).

Hemos citado este estudio porque es uno de los primeros sobre los fenómenos corteses que recoge datos naturales en lengua escrita, aunque no se trate de una situación de enseñanza y aprendizaje. Es un estudio representativo de los estudios de cortesía en su etapa inicial, que confirma lo fructífera que puede ser la combinación de la perspectiva cortés con la retórica interpersonal en textos escritos y que ilustra la cualidad probable de los principios pragmáticos que rigen el uso de la lengua.

#### 3.4.2.2. *El estudio de Maier*

Otro estudio que aborda las cuestiones de cortesía lingüística en textos escritos es el de P. Maier (1992) sobre las estrategias corteses en cartas de negocios. Surge del interés por determinar qué factores contribuyen a la escritura eficaz de las cartas de negocios. Su fin es ayudar a los hablantes no nativos que tienen necesidad de este tipo de cartas para que escriban mejor. El trabajo se enmarca en los estudios de ESP o *Inglés para fines específicos*, que comparan el comportamiento de hablantes nativos y no

nativos. Este es un campo muy fructífero para estudios que combinan la cortesía y los estudios del género.

Maier compara algunas estrategias corteses siguiendo el modelo de Brown y Levinson (1987) para observar las diferencias lingüísticas que muestran los estudiantes con respecto a los nativos en textos escritos. Se trata, pues, de un estudio contrastivo, una línea de investigación que ha sido muy prolífica en el campo de la Pragmática Interlingüística. Aunque, como en el estudio anterior de Cherry (1988), aquí tampoco hay ninguna relación con la instrucción, sino que se trata de comprobar las diferencias de estilo entre nativos y no nativos, dentro del marco teórico de la cortesía verbal. Los resultados son igualmente pertinentes porque demuestran que los principios corteses subyacen a todo tipo de comunicación escrita. Estas cartas exhiben una gran variabilidad, incluso cuando los escritores no nativos no son capaces de expresarse con todas las matices de que es capaz un nativo.

Esta autora señala tres características que distinguen el comportamiento de los no nativos

1. Son demasiado informales (*casual*).
2. Parecen demasiado distantes e indiferentes (*detached*).
3. Son demasiado personales e indiscretos (*personal*).

Y de ellas concluye que las necesidades de instrucción han de ir encaminadas a conseguir:

- a) Mayor formalidad en el lenguaje.
- b) Mayor indirección.

Dado que una de las causas de la poca formalidad e indirección de las cartas se podría deber a que los hablantes no reconocen la gravedad de la imposición (una petición), todo hace pensar que una sensibilización sobre la situación discursiva podría ayudar al alumno a evaluar acertadamente los medios lingüísticos que necesita emplear.

El estudio de Maier (1992) sigue a Myers (1989), que fue el primero en aplicar el modelo de Brown y Levinson (1987) a los géneros escritos. Este último demostraba que construcciones que antes eran consideradas convenciones del género podían reinterpretarse como estrategias de cortesía tal como estas habían sido trazadas por Brown y Levinson (1987). En este estudio de Maier, considerado pionero tanto en la aplicación de este análisis a escritos de no nativos como en aplicar la teoría de la



cortesía verbal al género de las cartas de negocios, se comparan algunas estrategias relevantes al género como:

- 1 La deferencia *versus* inclusión.
- 2 Pesimismo *versus* optimismo.
- 3 Dirección *versus* indirección.

Para ello este autor trabaja a partir de locuciones o frases específicas y se centra en el error pragmático (véase epígrafe anterior). Algunas veces hace alusión a enunciados completos, con el objeto de citar cada una de las estrategias empleadas y contrastar las formas lingüísticas empleadas por unos y otros. Además de observar la estrategia en cuestión señala la variación léxica que exhiben los nativos con respecto de los que no lo son.

El estudio se lleva a cabo con 18 sujetos, 10 no nativos y 8 nativos, a quienes se les dio un párrafo escrito con instrucciones. Dichas instrucciones no incluían la cortesía, sino solo la descripción de la situación ficticia a la que los hablantes sujetos del estudio tenían que responder. Se trataba de disculparse por no haber asistido a una entrevista de trabajo y convencer al interlocutor (*the personnel manager of a company*) de que les concediera una segunda cita para la entrevista. El trabajo, que además de seguir a Brown y Levinson (1987), sigue también a Scollon y Scollon (1981), apela a la necesidad de mayores estudios de cortesía lingüística desde la perspectiva de la producción de lengua escrita.

Mientras que las tres variables corteses del estudio de Cherry (1988) (véase epígrafe 1.3.2. *La cortesía verbal*) eran invariables, excepto la seriedad de la imposición, que era muy alta, en el estudio de Maier las tres variables eran altas y se repartían del siguiente modo:

- W: alto, igual que en el estudio anterior
- D: alto, ya que el escritor está en un rango muy inferior al receptor de la carta
- P: alta, ya que los interlocutores no se conocen

Entre las conclusiones, la autora destaca la confirmación de dos hallazgos que ya aparecen en Cherry (1988): la enorme variación lingüística que se produce incluso en una tarea altamente dirigida como ésta que ella propone y el hecho de que las estrategias de cortesía se aplican a todo tipo de comunicación escrita. Finalmente, la autora destaca que incluso los no nativos despliegan estrategias de cortesía, aunque su repertorio no sea el mismo que el de los nativos. La autora subraya la necesidad de este

tipo de estudios comparados para mejorar la calidad de los materiales de enseñanza de la lengua 2/extranjera.

### 3.4.2.3. *El estudio de Gea*

Este trabajo analiza las críticas de libros en publicaciones académicas desde el punto de vista de la intersección entre cortesía y género. La autora, que sigue a Swales (1990a) y a Bhatia (1993) como los precursores del análisis del género, destaca la naturaleza eminentemente comunicativa del género objeto de estudio, pues refleja el funcionamiento interactivo entre los participantes: el reseñador y el reseñado. Gea defiende el estudio pragmático del género porque ayuda a definir la finalidad comunicativa así como a averiguar hasta qué punto el género refleja las relaciones interpersonales entre participantes (Gea, 2000: 12). Para ello observa dos peculiaridades retóricas del comentario bibliográfico (*book review*): los marcadores de cortesía y los enunciados modalizados.

La intención comunicativa es el criterio que sirve a esta autora para definir el género y ésta a su vez será la que determinará el plano lingüístico del texto:

Communicative purpose acts as a defining criterion and constitutes the rationale for the genre. The rationale, or underlying logic of the genre, in its turn, imposes constraints on lexical and syntactic choice (Gea, 2000: 14).

Las ventajas de este tipo de análisis es que permite realizar correlaciones forma sintáctica –función pragmática integrando aspectos sociales y cognitivos del género. A pesar de la variación, los distintos ejemplos se pueden considerar representaciones del modelo prototípico del género.

Aparte de Swales (1990a) y Bhatia (1993), esta autora sigue a Halliday (1978 y 1985) y a Brown y Levinson (1987) en lo que se refiere a la perspectiva pragmática, así como a Myers (1989) en la aplicación del modelo al estudio de los textos escritos en ámbitos académicos; también a Johnson (1992), que investiga los cumplidos (*compliments*) en textos escritos, y a Belcher (1995, en Gea, 2000), que estudia los escritos críticos. En lo que respecta al modelo establecido por Myers para la caracterización pragmática de los géneros escritos, Gea señala:

In his application of Brown y Levinson's model to the research article, Myers attempts to demonstrate that the acts of claiming and denying claims are usually redressed with some politeness devices, which indicate the impositions inherent in these acts. In other

words, "the texts themselves show that the authors are aware of the FTAs." (Myers, 1989:6, citado por Gea, 2000:20-21).

Esta autora toma de Myers la caracterización y operacionalización de los recursos corteses más frecuentes, tanto los dirigidos a la cortesía positiva, por ejemplo el uso de expresiones con el pronombre *we*, o el uso de modificadores para indicar terreno común (*common ground*), o los dirigidos a la cortesía negativa: el fenómeno mitigador (*hedging*) y los verbos modales, junto con locuciones que sugieren un grado de incertidumbre acerca de la afirmación siguiente (*it seems highly likely*), y la técnica de dar a una afirmación una atribución personal (*I believe*). Aparte de la mitigación (*hedging*) otro fenómeno que considera es la impersonalización. Todas estas construcciones indican la deferencia del hablante ante la comunidad científica (Gea, 2000:20-21).

Tanto el trabajo de Myers (1989) como el de Gea (2000) demuestran que aunque la escritura no implique contacto cara a cara, sí que es una forma de interacción (Myers, 1989:30 en Gea, 2000:20-21), y que en esta interacción la relación entre interlocutores determina los recursos utilizados. Ambos estudios también demuestran que un análisis pragmático de los textos ayuda a comprender los actos sociales en la producción del saber científico.

En conclusión, los tres estudios juntos, los de Cherry, Maier y Gea, demuestran que el estudio de la cortesía dentro del marco del género discursivo no sólo es posible, sino que revela las íntimas conexiones entre las estrategias corteses y los recursos retóricos, pues algunas regularidades de la escritura científica que tradicionalmente se han explicado como convenciones retóricas se pueden contemplar en términos de cortesía ya que están utilizadas como respuesta a la interacción encarnada en el texto.

Los tres estudios ponen en evidencia la necesidad de adoptar un enfoque flexible que permita dar cuenta de las regularidades y de los patrones típicos más recurrentes en los textos. Sus hallazgos demuestran que los principios de la pragmática han de ser considerados como probables, de ahí la contrapartida: la enorme variabilidad de las muestras que se toman para su análisis.

Otro aspecto que nos interesa destacar es el comportamiento típico de los hablantes no nativos (Maier, 1992) que revela un punto de dificultad que requiere nuestra atención. Nos referimos al registro formal, a la necesidad de una instrucción que ponga énfasis en la comunicación objetiva más que subjetiva y en la necesidad de trabajar la fuerza ilocutiva de los enunciados para que los alumnos se impliquen más

con aquello que dicen y con la tarea que realicen. Estos aspectos, nos referimos en especial a la indirección (actos de habla indirectos que eviten los actos potencialmente amenazadores), también fueron subrayados por Gea (2000).

En conjunto se puede afirmar, (aunque de esto nos ocuparemos en el epígrafe 4.2.3. del capítulo siguiente, que tratará de la perspectiva del género para el aprendizaje de la composición escrita), que el estudio del género desde la óptica de la pragmática y de la cortesía es clave para entender cómo funciona el discurso escrito de manera empírica. Además, el hecho de que las relaciones interpersonales entre los participantes dentro del género discursivo se reflejen en el plano lingüístico pone en evidencia la importancia que estos estudios pueden tener en un enfoque discursivo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. Finalmente, las consideraciones metodológicas que estos y otros autores han hecho sobre aspectos metodológicos y que se reflejan en nuestra investigación las trataremos en el capítulo 5.

En el próximo epígrafe abordaremos el sujeto del aprendizaje tal como lo concebimos en las EEOOI, como un individuo adulto e independiente, lleno de experiencias anteriores, muchas de ellas relacionadas con el lenguaje y la comunicación. Consideramos necesario caracterizar al agente del aprendizaje pragmático porque teorías y fórmulas que funcionan en otros ámbitos de aprendizaje, como la escuela obligatoria o los estudios superiores, a los que se dedican muchos más recursos y esfuerzos acaban muchas veces por imponerse en las EOI, cuando en realidad, lo que reclamamos los profesionales de estas instituciones educativas es un campo propio, que tenga en la especificidad del aprendizaje adulto y no obligatorio.

A continuación, y a la vista de todo lo expuesto hasta ese momento, señalaremos cuáles son, desde nuestro punto de vista, los objetivos y contenidos de la enseñanza de la composición escrita en L2/L3 y los tipos de intervención didáctica que consideramos más adecuados para fomentar las capacidades que tienen que ver con la escritura en L2/L3.

### **3.5. El sujeto del aprendizaje**

En epígrafes anteriores de este capítulo hemos examinado las características del aprendizaje pragmático según los hallazgos de la investigación más reciente. Hemos visto en qué consistían las competencias pragmáticas y cuáles las propuestas de análisis y de instrucción. Una vez revisados estos aspectos caracterizaremos al sujeto del

aprendizaje: el alumno adulto. Puesto que abundan las investigaciones de composición escrita en contextos de enseñanza obligatoria, y como no faltan tampoco investigaciones referidas a alumnos adultos en contextos universitarios, tal como venimos diciendo, queremos examinar esta variable del aprendizaje desde el contexto de la enseñanza de idiomas en las EEOOI, donde la investigación es muy escasa.

Para intentar desbrozar el camino que nos lleve al sujeto de aprendizaje, hemos recurrido a referentes teóricos procedentes de tres fuentes: en primer lugar, el campo de las teorías de la adquisición (SLA o *Second Language Acquisition*); en segundo lugar, las estrategias de aprendizaje y de comunicación (*Learning and communication strategies*), y, finalmente, hemos recurrido también a lo que tenían que decir las teorías humanistas y de la personalidad.

La adquisición de la L2/L3, su enseñanza y aprendizaje depende, en gran medida, de quién es el que aprende, cuáles son sus características, sus intereses y qué comportamientos le permiten aprender y, por otro, del entorno de aprendizaje que crea el profesor junto con los aprendices y con la ayuda de materiales diversos. Comprender quienes son los que aprenden y para qué lo hacen forma parte de aquello que debe saber un profesor de EEOOI, pues los adultos tienen necesidades distintas a los niños y adolescentes.

Knowles (1984), que ha investigado a fondo la cuestión del aprendizaje adulto, señala los aspectos más relevantes. Aunque la cita es larga, vale la pena porque condensa muy bien las características del aprendiz adulto como un ser autónomo, experimentado, dirigido a una meta, orientado por la relevancia de lo que hace, práctico y necesitado de mantener una buena imagen de sí mismo:

- Adults are autonomous and self-directed. They need to be free to direct themselves. Their teachers must actively involve adult participants in the learning process and serve as facilitators for them. [...] They have to be sure to act as facilitators, guiding participants to their own knowledge rather than supplying them with facts. Finally, they must show participants how the class will help them reach their goals (e.g., via a personal goals sheet).
- Adults have accumulated a foundation of life experiences and knowledge that may include work-related activities, family responsibilities, and previous education. They need to connect learning to this knowledge/experience base. To help them do so, they should draw out participants' experience and knowledge which is relevant to the topic. They must relate theories and concepts to the participants and recognize the value of experience in learning.
- Adults are goal-oriented. Upon enrolling in a course, they usually know what goal they want to attain. They, therefore, appreciate an educational program that is organized and has clearly defined elements. Instructors must show participants how this class will help them attain their goals [...].

- Adults are relevancy-oriented. They must see a reason for learning something. Learning has to be applicable to their work or other responsibilities to be of value to them. Therefore, instructors must identify objectives for adult participants before the course [...].
- Adults are practical, focusing on the aspects of a lesson most useful to them in their work. They may not be interested in knowledge for its own sake. Instructors must tell participants explicitly how the lesson will be useful to them on the job.
- As do all learners, adults need to be shown respect. Instructors must acknowledge the wealth of experiences that adult participants bring to the classroom. These adults should be treated as equals in experience and knowledge and allowed to voice their opinions freely in class (Lieb, S., 1991).

En definitiva, los alumnos adultos tienen un mundo de experiencias anteriores significativamente más rico, son seres prácticos, orientados a lo que es pertinente y no tienen tiempo que perder. Cuando acuden a las aulas de enseñanza especializada no obligatoria lo hacen en general con un buen motivo que les impulsa a ello. Por otro lado, los alumnos adultos en tanto hablantes de L2/L3 tienen imágenes públicas frágiles, siempre están en peligro de perder imagen al hablar la L3, por lo que el profesor ha de tener cuidado y procurar un trato exquisito. Finalmente, los alumnos adultos, en general, poseen muchos conocimientos lingüísticos previos, tanto prácticos como teóricos de índole diversa que el profesor irá conociendo con el trato. Esa riqueza de experiencias propias permite a los alumnos adultos construir el conocimiento nuevo basándose en sus estructuras mentales y en sus creencias. Por eso, el aprendizaje, para que tenga lugar, ha de contar tanto con esa experiencia como sus sentimientos, por muy ocultos y difíciles de observar que resulten al profesor.

La enseñanza y el aprendizaje de los alumnos adultos, aparte de orientarse a la autonomía y a la responsabilidad de un modo muy especial, debe promover el pensamiento crítico y transformador, ya que el alumno no es un vaso vacío que hay que llenar, sino una persona con la que hay que contar y cuya participación activa se debe buscar. La enseñanza no consiste sólo en transmitir una serie de normas o reglas para que los estudiantes se adhieran a ellas. El modelo de enseñanza unidireccional ha sido superado por modelos más participativos y de responsabilidad compartida entre profesor y alumnos (Santos Maldonado, 2003). Además, toda propuesta pedagógica es una propuesta política (Bednesch, 1993; 1996, en Leki, 2000). Por eso saber para qué aprenden a escribir en L2/L3 nuestros alumnos, qué beneficios obtienen ellos y cuáles la sociedad que está subvencionando estas enseñanzas (invirtiendo cantidades ingentes de dinero en ellas), reconocer el valor de la escritura en una sociedad global alfabetizada y comprender a qué intereses sirve nuestra enseñanza, aunque no seamos conscientes de

ello, es la manera de orientar la práctica pedagógica y convertirla en una herramienta válida de cambios para una sociedad dinámica en perpetua evolución (Knoblauch y Bannon, 1993, en Raimés, 1998:149).

### *La pedagogía crítica*

La pedagogía crítica inspirada en las corrientes marxistas (Althusser, Foucault, Gramsci) está influyendo en muchos niveles educativos y la enseñanza de la escritura es uno de los aspectos donde esta influencia es más notoria, haciendo que los profesores nos preguntemos por las necesidades del alumnado desde una perspectiva nueva, y que nos la planteemos como una actividad que no tiene por qué ser mecánica y aburrida, sino crítica y transformadora, como apunta Raimés (1998:149).

La atención creciente a la multiplicidad y complejidad de la adquisición de la competencia escrita en adultos y la consideración creciente de que la competencia escrita está relacionada con el alfabetismo (*literacy*), hace imprescindible definir e identificar no sólo al sujeto del aprendizaje de la escritura sino la medida en que esta definición contribuye a una mejor identificación del objeto de aprendizaje: la escritura misma, la lengua en uso, la lengua para la comunicación entre miembros heterogéneos de sociedades diversas y alfabetizadas en una aldea global.

Una de las funciones de los profesores de L2/L3 en contextos de EEOOII es la de explicar a los alumnos el por qué de la escritura, pues la finalidad de escribir en L2/L3 no está clara para aquellos alumnos que no tienen una necesidad inmediata de carácter académico o profesional. La escritura, entonces, se revela como una actividad irrelevante, periférica a sus intereses y a sus vidas. En estos casos, especialmente cuando las experiencias de escritura en L1 son mínimas, los profesores hemos de decidir cuál es exactamente la meta de escribir en L2/L3 y cómo puede cambiar esa situación y para qué. El desafío, cuando las autoridades educativas obligan a enseñar a escribir, afirma Leki (2001:202), es que los profesores de composición escrita, que invertimos tanto esfuerzo y energía en enseñar a escribir a alumnos que no están motivados a hacerlo, lleguemos a comprometerlos en un diálogo que sirva para despejar las dudas sobre esta decisión.

*La variable 'alumno adulto' en las teorías de adquisición de lenguas*

Los alumnos adultos difieren en muchos aspectos de los alumnos que estudian la L2/L3 como lengua obligatoria en la enseñanza secundaria y en el bachillerato. Se ha especulado sobre la ventaja o inconveniente de los alumnos adultos como aprendices de segundas y terceras lenguas. Incluso se han llevado a cabo estudios empíricos diversos (Bailie *et altri.*, 1974; Schumann, 1978; Shapira, 1978, en Ellis, 1984:78) que demuestran la existencia de diferencias significativas entre unos y otros a la hora de aprender lenguas:

It must be admitted that adults are better equipped to benefit from formal instruction in a L2. The central question is whether the knowledge they gain in this way is knowledge that can be used 'communicatively' (Ellis, 1984:142).

Lo que Ellis apunta es a la dificultad que tienen los adultos de adquirir o desarrollar conocimientos procedimentales (véase 3.1. *Las competencias lingüístico-comunicativas*). Los adultos, como señala Bialystok (epígrafe 3.4.), tienen más facilidad para analizar el conocimiento que para controlar el procesamiento de la información o de los mensajes. Pero los distintos estudios arrojan perspectivas diversas no siempre coincidentes.

A pesar de esto, desde las teorías de adquisición de segundas lenguas (Ellis, 1984), se han encontrado ciertas variables que podrían afectar al aprendizaje. Entre ellas podemos nombrar la motivación, la personalidad y el entorno de aprendizaje:

- La motivación, nadie lo discute, es un factor determinante. Van Lier (1996:98) señala lo resbaladizo del término y la necesidad de averiguar en qué consiste realmente, de donde surge y cómo actúa. El papel de la motivación en el aprendizaje es complejo y fascinante a un tiempo para la didáctica de la lengua escrita, ya que uno de los desafíos de los profesores es motivar a los alumnos a escribir. Por ejemplo, los estudiantes más motivados tienden a utilizar más número de estrategias de aprendizaje que los que no lo están y las razones que tienen para escribir es importante en la elección de sus estrategias (Oxford, 1993:180). El papel de la motivación en la interpretación de la tarea ha sido también valorado por Ribé, quien señala que los alumnos y profesores que buscan una relevancia inmediata respecto de una programación lineal y formas evaluadoras basadas en el dominio del código formal consideran los trabajos por proyectos o tareas complejas con



cierta impaciencia. Este autor señala también que la motivación no se ha de dar por presupuesto sino que, por el contrario se ha de crear, ha de ser uno de los objetivos básicos (Ribé, 1994:50).

- La personalidad es un factor determinante también, pero no se puede saber con exactitud qué personalidad favorece más el aprendizaje. Se ha creído que una personalidad extrovertida favorecería el uso de la L2/L3, tanto en el aula, como fuera de ella. Un alumno introvertido, en cambio, en el caso de estar muy motivado, dedicaría más horas extraescolares al estudio de la gramática y del vocabulario, así como a la audición y lectura de textos, en cambio, encontraría mayores dificultades para la producción oral en contextos naturales. También sería más reacio a usar la lengua por iniciativa propia. Los estudiantes adultos y con mayor dominio de la L2/L3 tienden a utilizar estrategias más sofisticadas que los más jóvenes (Oxford, 1993:180).
- En cuanto al entorno, la exposición natural a la lengua que ofrece el aula y la vida fuera de ella son factores determinantes también. Ellis (1984) no menciona factores como el grado de cultura y nivel de estudios del alumno adulto, ni la influencia del entorno social, el tipo de trabajo que realiza el estudiante o sus aficiones, que en nuestra opinión, forman parte también del entorno en sentido amplio, afectando en gran medida el ritmo del aprendizaje y sus resultados, especialmente si hablamos de lengua escrita donde la experiencia académica, por ejemplo, es esencial. Por eso numerosos autores han hecho hincapié en estos factores (Manchón *et altri*, 2000).

El concepto de “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky, junto a la noción de “andamiaje” de Bruner (1960), están ligadas al de motivación, como deja entrever van Lier, pues para implicar a los alumnos en el aprendizaje de la lengua escrita hay que situarse en el ámbito de las características e intereses de los alumnos adultos. Puesto que sobre la personalidad es más difícil actuar, la motivación y el entorno son los factores que quedan al alcance del profesor para fomentar el aprendizaje. Las actividades de aula que integran instrucción cognitiva y motivacional, como señala Chamot (1990:500), incluyen el modelado de la conducta, en el andamiaje y el aprendizaje cooperativo. Si como hemos visto en las páginas anteriores la zona de desarrollo próximo se refiere al área de desafío asumible por el aprendiz y sirve de guía

para el profesor a la hora de diseñar los sistemas de ayuda que ha de proporcionar a los alumnos. El concepto de “andamiaje” indica el modo en que un interlocutor experto, en nuestro caso el profesor, puede incidir en el aprendizaje de un hablante no competente construyendo una serie de apoyos intermedios entre la zona de desarrollo próximo y los objetivos de la tarea. Según Wertsch (1979), el andamiaje es un mecanismo interpsicológico que se produce en la interacción, es decir, dialógicamente. El andamiaje hace posible la internalización por parte del aprendiz del conocimiento construido conjuntamente junto al profesor y el resto de los alumnos (Donato 1994:41, en Guasch, 2001:72). Gracias a la actuación del profesor, los procesos inter e intrapsicológicos de los alumnos se pueden ver facilitados. Estos procesos garantizan un aprendizaje eficaz. Al final del proceso el conocimiento exterior ha sido internalizado y el alumno posee el control del proceso. El entorno social del aprendizaje, el entorno del aula, dinamizado por el profesor, permite activar estos procesos a partir de la selección de tareas cuyo grado de dificultad sea apropiado al nivel de los alumnos y mediante la integración adecuada de la lectura y la escritura.

La transferencia de las funciones psicológicas del plano social al cognitivo (de lo interpsicológico a lo intrapsicológico) se produce justamente en esta zona de desarrollo próximo, donde la instrucción actúa con más eficacia. Se trata de recorrer la distancia entre el nivel de desarrollo real, que corresponde a las capacidades individuales de resolución de problemas en un estadio madurativo determinado, y el nivel de desarrollo potencial (los objetivos de aprendizaje), que corresponde con las capacidades de resolución de problemas en colaboración con un interlocutor más mayor o más experto (Vigotsky, 1934, 1982:241).

[...] el niño puede hacer siempre más y resolver tareas más difíciles en colaboración, bajo la dirección de alguien y con su ayuda, que actuando por sí mismo (Vigotsky, 1982:241).

El entorno del aula y las actividades que lleva a cabo el alumno si están orientadas a facilitar la transferencia de habilidades de la competencia escrita en L1 a la competencia escrita en L2/L3, le hacen avanzar, contribuyendo a potenciar su motivación de aprender la lengua objeto, dotando su aprendizaje de un verdadero sentido, arraigado en la experiencia del aula, en la reflexión conjunta sobre la lengua en sus dimensiones comunicativa e informativa, y favoreciendo así su compromiso con las

tareas de aprendizaje ante las cuales el aprendiz se ha de situar como un ser responsable capaz de decidir por sí mismo. De esto trataremos en el epígrafe siguiente.

### 3.5.1. El aprendizaje autónomo y responsable

En el epígrafe anterior hemos considerado el papel de la motivación en el aprendizaje. La motivación y la autonomía son dos fenómenos que van de la mano, porque como dice van Lier:

[...] personal achievement, in terms of knowledge, skills, and rewarding social relationships, is tied to intrinsic motivation through the person's self-determination and autonomy (van Lier, 1996:121).

De ahí que el desarrollo de la autorregulación y de la autonomía sea reconocido ampliamente hoy en día como un factor que incide en un buen aprendizaje. Por consiguiente los alumnos adultos necesitan desarrollar una conciencia creciente del contexto del comportamiento, de la estructura de los supuestos culturales y psicológicos (Wenden y Rubin, 1987:11).

Según el modelo desarrollado por Hiemstra (Hiemstra y Brockett, 1990), (*PRO ó Personal Responsibility Orientation Model*), sólo asumiendo responsabilidad personal por el propio aprendizaje puede el adulto adoptar una postura activa ante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Este modelo pretende aumentar ese grado de responsabilidad para optimizar el aprendizaje haciéndolo más eficaz. Los principios humanistas, al subrayar la importancia de las necesidades individuales y específicas del ser humano (Hiemstra y Brockett, 1990), están en línea con la actual reforma del currículo de las enseñanzas especializadas de idiomas, de acuerdo con las directrices marcadas por el Marco de Referencia Europeo para la enseñanza y aprendizaje de lenguas (2001).

Estos principios se pueden resumir en los siguientes aspectos:

- Que el aprendizaje ha de orientarse a la resolución de problemas.
- Que las destrezas, habilidades y actitudes con las que el alumno adulto empieza han de ser tomadas en consideración.
- Que el entorno debe permitir ritmos de trabajo distintos en cada individuo.

- Que es importante que los aprendices midan continuamente su progreso y consideren la revisión como una parte indispensable del proceso de aprendizaje.
- Que la experiencia anterior del aprendiz es crucial en el aprendizaje posterior.
- Que el sistema debe saber dar respuesta a las necesidades particulares del individuo, no solo a las generales del grupo.

Plantearse el tema de la diferencia entre individuos (estilos de aprendizaje, motivaciones, experiencias, etc.) en el aprendizaje adulto es pertinente en la enseñanza de las EEOOII, porque el aprendizaje se ve afectado por factores que tienen que ver con el “yo” y con la personalidad y, muchas veces, los profesores carecemos de referentes útiles para enfocar los problemas que se presentan en la relación con individuos que aunque adultos cargan la responsabilidad del aprendizaje sobre el profesor y no son capaces de asumir cierto grado de autonomía porque sus experiencias educativas no les han entrenado para ello. Como bien señala el Marco de referencia europeo para la enseñanza de lenguas (2001:105), los aspectos que conforman la identidad individual son una parte esencial del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, tienen implicaciones en la instrucción que no se pueden obviar.

Es tarea de los profesores de EEOOII el ser conscientes del poder de confiar en las posibilidades del alumno para aprender, así como en su habilidad para tomar conciencia de su capacidad para simbolizarse mediante la lengua escrita. Los profesores hemos de ser conscientes de lo importante que es el principio de autonomía y responsabilidad en el aprendizaje de idiomas (Santos Maldonado, 2003:115).

La perspectiva humanista ha superado los problemas que había introducido la perspectiva behaviourista al dejar de lado las características más relevantes del ser humano. La perspectiva humanista reconoce y pone en primer plano los siguientes principios:

- Racionalismo.
- Reflexión.
- Psicología gestalt.
- Patrones integrados.

- Procesamiento de la información.
- Memoria.
- Aprender a aprender.
- Aprender como proceso.
- Aprendizaje significativo.
- La instrucción como proceso.
- Perspectiva dinámica.
- Pensamiento interior.
- El individuo determina el aprendizaje.
- El individuo controla.
- Control y evaluación personalizada.
- Evaluación de las necesidades interactivas.
- El profesor como facilitador.
- Predominio de métodos cualitativos.
- Evaluación del proceso.
- Control del individuo de su propio destino.
- Aprendizaje autodirigido.
- Motivación interna.
- Fines relativos.

Estos principios, subrayados por Hiemstra y Brocket (1990), muestran muy claramente las diferencias con la pedagogía behaviorista, más dura y de corte más prescriptivo, imperante en enfoques tradicionales. La reflexión, el aprender a aprender, el aprendizaje significativo, autónomo y responsable pasan a ser los aspectos más necesarios hoy reconocidos por todos en el contexto de la enseñanza de adultos en las EEOOI, tal como subraya Santos Maldonado (2003:116): El concepto “autonomía y responsabilidad” es un principio que impregna todo el Marco de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas (2001).

Tres son las razones que nos llevan a fomentar el aprendizaje autónomo y responsable en el aula adulta, como señala esta autora (Santos Maldonado, 2003:117):

razones generales, educativas y prácticas. Señalaremos solamente las dos últimas. Las educativas porque se trata de centrar la enseñanza en el alumno y no en el profesor. Como hemos visto hace un momento, la instrucción ha de tener lugar en la zona de desarrollo próximo, puesto que aprender es establecer relaciones con lo que uno ya sabe intentando establecer conexiones con las aptitudes del alumno y con sus intereses. Además, la motivación por aprender aumenta al cooperar en la toma de decisiones. Por último, las razones prácticas: los alumnos de EEOOII tienen muchas responsabilidades fuera de clase y han de compatibilizar muchas otras ocupaciones con el estudio de idiomas. Es natural que se intente rentabilizar el tiempo entre clases. El compromiso fuera del aula es fundamental para el éxito: el aprendizaje se produce entre clase y clase, en palabras de van Lier (1996:43):

The students' minds must occupy themselves with the language *between* lessons as well as *in* lessons, if improvements are to happen [...] If the gap between what is done in the classroom, and what is done outside the classroom, is too great, then the possibilities of learning anything at all are very seriously impaired (van Lier, 1996:43).

El aprendizaje autónomo y responsable pretende responsabilizar al estudiante, no sólo de su aprendizaje, sino también de sus procesos y producciones, con el objeto de comprometerle en esta empresa convirtiéndole en participante activo e interesado en la actividad discursiva que se lleva a cabo, dándole mayor iniciativa, y haciéndole comprender que en el aula sólo tiene lugar una parte del proceso. El aprendizaje autónomo y responsable tiene que ver epistemológicamente no sólo con la motivación sino también con la autorregulación y con la profundidad del procesamiento, y, desde el punto de vista axiológico, no solo con la responsabilidad, sino también con la capacidad de rendir cuentas de lo que ha hecho (*accountability*), con la libre elección y con una ecuación democrática (van Lier, 1994:11).

Pero el camino hacia la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje requiere un entrenamiento, ya que si los alumnos no han sido preparados para el trabajo autónomo no lo podrán llevar a cabo. Saber elegir y responsabilizarse de las elecciones tomadas implica jerarquizar prioridades y articular las necesidades con las metas (van Lier, 1996:92). Las estrategias de aprendizaje de lenguas, de las que trataremos en el siguiente epígrafe nos servirán para centrar la atención en el papel de la percepción consciente como medio de responsabilizar al estudiante de su propio proceso de aprendizaje haciéndole más autónomo y dándole las riendas del control del mismo.

### 3.5.2. Las estrategias de aprendizaje

El propósito de este epígrafe es identificar las estrategias de escritura que permiten a los alumnos elaborar textos más autónomamente. Una vez constatadas las principales características del alumno adulto nos encontramos en las mejores condiciones para averiguar qué estrategias de aprendizaje van a facilitar la adquisición y desarrollo de las competencias pragmáticas en lengua escrita.

Las estrategias constituyen procedimientos o acciones ordenadas y finalizadas, dirigidas a la consecución de una meta. A menudo se las ha llamado también técnicas, destrezas o habilidades (Coll, 1987:89, en Solé, 1992:58). Las estrategias se definen como:

[...] specific actions, behaviours, steps, or techniques that students employ —often consciously— to improve their own progress in internalizing, storing, retrieving, and using the L2 (Oxford, 1993:175).

Relacionadas con las competencias generales y lingüísticas del alumno, los distintos autores han distinguido entre una serie de estrategias. De entre las distintas clasificaciones de las estrategias, preferimos las de Rubin (1987:23), quien reconoce tres tipos: a) Las estrategias de aprendizaje; b) Las estrategias comunicativas; c) Las estrategias sociales. Esta clasificación difiere de la de Chamot y O'Malley (1990) quienes distinguen entre estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales.

Las primeras pueden ser: cognitivas o metacognitivas. Las estrategias metacognitivas, siguiendo a Rubin (1981), actúan sobre los procesos cognitivos y sirven para regular la cognición, es decir el control ejecutivo o la autogestión de la tarea, por ejemplo, la planificación, la monitorización, y la evaluación. Las estrategias cognitivas requieren capacidad de análisis y de síntesis. De ellas, Rubin (1987:23 y ss.) identifica seis, entre las que destacamos la práctica y la monitorización, (pues estas dos son estrategias clave en la composición escrita), aunque todas inciden en ella de una manera u otra. Las estrategias metacognitivas son importantes porque ayudan al aprendiz a reflexionar sobre lo que está haciendo, cuestionándose su actitud, su motivación (motivación intrínseca), autoevaluándose, fijándose metas realistas y aumentando su conciencia lingüística y sociopragmática. La autorregulación de los aprendices, su capacidad de planificar, monitorizar y evaluar su escritura, depende de estas estrategias.

Las cognitivas inciden sobre todo en la representación de la tarea y en la representación del destinatario. La tarea se concibe como un problema a resolver. Para llevarse a cabo, la tarea necesita de una serie de comportamientos estructurados y recurrentes por parte del que escribe. Así, el que aprende averiguará qué funciona mejor para él, qué riesgos está tomando, y cuáles debería tomar o dejar de tomar, y cómo organizarse mejor respecto al tiempo que tiene. También cómo encontrar contenido para su texto o cómo resolver problemas de léxico o de gramática acudiendo a un diccionario o gramática, por ejemplo.

Las estrategias comunicativas sirven para encontrar el modo de producir el texto, pese a las limitaciones del nivel de lengua del aprendiz, y ayudan a reconocer cuándo un texto no se va a interpretar bien. También sirven para averiguar cuál es la intención del mismo, y para que el escritor use fórmulas o locuciones hechas apropiadas al tipo de texto /género. Así el uso de estructuras prefabricadas como los inicios o finales de algunos tipos de texto/ géneros, la estructura informativa de los párrafos, etc. Por último, permiten al alumno utilizar estrategias llamadas de evitación (palabras, frases, temas). Estas consisten en evitar palabras o temas difíciles para salir airoso de situaciones complicadas que podrían entorpecer la comunicación.

Pero lo que nos interesa de las estrategias desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita es que están relacionadas con las tareas y las actividades. En general los estudiantes eficaces emplean una mayor variedad de estrategias y lo hacen más frecuentemente, por ejemplo para llevar a cabo las tareas que se les proponen (Chamot y O'Malley, 1990:140). Estos autores destacan tres subestrategias metacognitivas y seis subestrategias cognitivas aplicadas a la escritura: planificar y organizar, autorregularse y autoevaluarse, por un lado; y, por el otro, tener recursos o buscarlos (*resourcing*), traducir, deducir, sustituir, elaborar y resumir.

Otra autora a la que ya hemos mencionado y que ha estudiado a fondo las estrategias ha sido Bialystok (1990), quien ha comprobado que el uso de las estrategias de comunicación viene determinado por tres factores: las aptitudes del alumno, sus conocimientos y sus actitudes. La adquisición de una lengua está íntimamente relacionada con la actitud del estudiante. Las actitudes que tienen que ver con la adquisición de la lengua objeto se refieren a la actitud hacia los hablantes de esa lengua, la cultura o el valor social de aprenderla o los usos instrumentales que pueda tener, así como la percepción de sí mismos como miembros de su propia cultura (Carson, 2001:194-95). Bialystok también ha señalado que las estrategias se activan en



las tareas de resolución de problemas, ya que entonces se optimiza la atención consciente, se ensaya (se planifica un texto, por ejemplo se escribe un borrador) y se elabora un texto (se revisa y edita). Lo importante en la instrucción del aprendiz es entrenar explícitamente en las tareas ejecutivas para seleccionar, secuenciar y coordinar las estrategias. Pero lo más problemático también es, según esta misma autora, desarrollar métodos de instrucción apropiados que tengan en cuenta las aptitudes (habilidades iniciales) de los aprendices. Oxford (1993:181) señala la conveniencia de integrar la enseñanza de las estrategias en las actividades del aula más que enseñarlas por separado.

En el uso de estrategias comunicativas para la comunicación escrita se trata, como dice Bialystok (1990:33), de concebir la producción como el intento del escritor de casar los recursos lingüísticos que posee con las aquello que intenta transmitir o expresar. Entre las estrategias que conducen a escribir mejor, la principal es la de planificar y organizar (*organizational planning*), mediante la que los alumnos planifican las partes y secuencian lo que van a producir. Otras estrategias que se practican para escribir mejor incluyen tomar notas (a partir de una conversación o debate, de un audio o vídeo, o de una lectura), utilizar recursos (diccionarios y gramática), y compartir los escritos con otros compañeros en actividades cooperativas (O'Malley y Chamot, 1990:212).

Finalmente, las estrategias sociales, que nosotros preferimos llamar socioafectivas (como hace Chamot, 1990:496), son importantes porque están relacionadas con la confianza en uno mismo a la hora de escribir y tener mayor fluidez, y perseverar en su objetivo sin desanimarse. La interacción con los compañeros, la cooperación, el control de los bloqueos ante la tarea de escribir, la capacidad para preguntar a los demás y de ser consciente de las diferencias culturales entre las lenguas depende del desarrollo de estas estrategias, las cuales sirven para poner al alumno en situación de aprender, aunque no contribuyan directamente al aprendizaje (Rubin, 1987:27). Se resumen en:

- Unirse al grupo para aprender mejor o resolver problemas.
- Contar con la ayuda de un compañero o del profesor.
- Crear oportunidades para practicar la lengua dentro y fuera del aula.

La relación de las estrategias de aprendizaje de la lengua con los modelos vigentes en la enseñanza de la composición escrita es muy estrecha, tal como demuestra el hecho de que la enseñanza de procesos sugiera la división de la acción global de escribir en procesos más pequeños que desglosan la complejidad de la tarea productiva y fomenten el uso combinado de estrategias. Es decir, que tanto las estrategias cognitivas —la revisión, la organización y la elaboración, por citar sólo unas pocas—, como las meta-cognitivas —la planificación del escrito, la auto-regulación o monitorización del mismo, la evaluación y la atención selectiva a aspectos concretos en cada fase del proceso de escritura—, así como las estrategias socio-afectivas —motivación interna y externa (intrínseca o extrínseca) del estudiante, capacidad y voluntad para sacar partido de la interacción con sus compañeros y la profesora— son parte esencial de lo que hoy conocemos como enseñar-aprender una lengua (O'Malley, 1990: 485 y Wenden y Rubin, 1987: 77). Oxford (1990:96) apunta como estrategia para superar las limitaciones a la hora de enfrentarse a la escritura la selección del tópico o tema sobre el que se va a escribir:

[...] whenever possible learners should select a topic that interests them. The only caveat is that learners, when choosing a topic for writing, need to be aware of their audience's interests, needs, and level of understanding (Oxford, 1990:96).

Los métodos de investigación más corrientes para encontrar información sobre qué estrategias utilizan los alumnos cuando escriben han sido las entrevistas, las introspecciones y retrospectivas (reflexiones posteriores), así como el pensamiento en voz alta mientras escriben. Los diversos estudios han comparado comportamientos de expertos con no expertos, así como contrastado los comportamientos en L1 y L2/L3. Gracias a la investigación, hoy sabemos muchísimo acerca de las estrategias. Por ejemplo, que son universales y ubicuas, que se suelen utilizar simultáneamente unas con otras, que hay algunas específicas de la tarea en concreto y otras generales, aplicables a cualquier tarea. La información específica sobre los tipos de estrategias y sobre cómo facilitar su adquisición y desarrollo en los estudiantes de modo que se favorezca un aprendizaje más autónomo y responsable es de gran ayuda al profesor de L2/L3 para planificar su trabajo con los alumnos y debería formar parte de la formación inicial del profesorado.

Dado que las estrategias son susceptibles de transferencia interlingüística, la instrucción ha de incidir en la toma de conciencia o sensibilización de los estudiantes

para qué se familiaricen con otros comportamientos distintos a los habituales y prueben formas de hacer nuevas. Las aptitudes para el aprendizaje lingüístico, por ejemplo, como señala Chamot (1990:500), forman parte de una habilidad estratégica susceptible de ser aprendida más que constituir un rasgo innato. Es decir, que el aprendiz carente de aptitud para aprender la lengua es simplemente un aprendiz que todavía no ha aprendido las estrategias de aprendizaje efectivas.

El aprendizaje de las estrategias no es algo sencillo. Los estudios sobre los enfoques del uso de estrategias han identificado dos enfoques principalmente: el directo o enfoque duro y el indirecto o enfoque blando. Mientras el primero enseña la transferencia, de manera explícita, el segundo enseña a resolver los problemas a medida que aparecen (Bialystok, 1990:140). A partir de un estudio citado por esta autora pero que encontramos digno de comentar en estas páginas, se ha demostrado que a pesar de que se llevó a cabo un entrenamiento específico sobre el uso de conectores, los alumnos no mejoraron sus producciones: habían aprendido los conectores a nivel superficial, pero eran incapaces de seleccionarlos y emplearlos adecuadamente en contextos de uso reales. Este hecho demuestra que los estudiantes necesitan de prácticas constantes, ya que las estrategias son comportamientos lentos de adquirir. Se trata de saberes procedimentales, que se alojan en la memoria a largo plazo, aunque es sabido que una vez adquiridos se automatiza su uso (O'Malley, 1990: 488). Es necesario, pues, un entrenamiento en funciones autorreguladoras y ejecutoras (Brown *et al*ri, 1983, en Bialystok, 1990). No por enseñar explícitamente las estrategias el uso de la lengua va a mejorar. Lo mismo podemos decir de las estrategias de cortesía lingüística, que no son sino un tipo de estrategias de comunicación, relacionadas con el uso interactivo de la lengua en y para la comunicación.

Los alumnos más necesitados de ellas son aquellos con más dificultades para escribir bien, pues necesitan ser entrenados en formas distintas de resolver los problemas de escritura. Hay muchos alumnos con experiencias previas negativas y muchos otros a los que simplemente nunca se les ha dado la oportunidad de reflexionar sobre las acciones que realizan al escribir, ni a considerar otras formas diferentes de actuar que produzcan mejores resultados. Es propio de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción, pues implican autodirección y autocontrol. Es decir un objetivo asumido y la evaluación de ese comportamiento en función de los objetivos que guían el comportamiento, a fin de poder modificarlo.

### *Recapitulación*

En este capítulo sobre el aprendizaje pragmático hemos empezado por identificar las competencias pragmáticas y el marco didáctico. A continuación hemos señalado las líneas de investigación más relevantes para este estudio y, finalmente, hemos insistido en la necesidad de fomentar un aprendizaje autónomo y responsable. Finalmente, hemos proporcionado una aproximación a cómo las principales estrategias pueden mejorar el aprendizaje de la lengua escrita. Estas estrategias tienen que ver con los tipos de conocimientos, declarativos y procedimentales que se activan al escribir. Como parece ser que algunas de estas estrategias son comportamientos que se aprenden independientemente de la lengua en la que se habla, sería interesante plantear un entrenamiento específico sobre el uso de estrategias a los alumnos que así lo deseen.

En el próximo capítulo (capítulo 4: *La producción escrita en L3*) nos centraremos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en terceras lenguas, revisando los resultados de las líneas de investigación más importantes, muchas de las cuales inciden en estos aspectos que hemos mencionado aquí, como el aprendizaje en grupo, los sistemas de ayuda, las oportunidades para practicar los usos escritos, etc. Este capítulo se divide en cinco epígrafes. En primer lugar, sintetizaremos en qué ha consistido el cambio de dirección en la enseñanza de la escritura en L3 (epígrafe 4.1). En segundo lugar (epígrafe 4.2.) nos referiremos a las líneas de investigación de la escritura más relevantes para este trabajo. Mencionaremos los estudios cognoscitivos, de ellos destacamos dos en particular. Los centrados en los procesos de escritura en general y los referidos a la transferencia de capacidades entre lenguas y dentro de una misma lengua (epígrafes 4.2.1. y 4.2.2.). En tercer lugar, nos centraremos en la perspectiva del género discursivo para el aprendizaje escritura en L3 (epígrafe 4.3.); En cuarto lugar, explicaremos en qué se cifra la especificidad de la escritura en L3. En este epígrafe, abordaremos el concepto las características de la escritura producida por no nativos, mencionaremos los contextos de escritura, es decir, las tareas, los proyectos de lengua y abordaremos la unidad de enseñanza, aprendizaje e investigación: *la secuencia de instrucción o secuencia didáctica* (epígrafe 4.4.). Finalmente, sintetizaremos los aspectos de la especificidad de la escritura en L3 en un modelo para enseñar y aprender a escribir en L3 teniendo en cuenta los aspectos que hemos examinado hasta ahora.



## Capítulo 4. La producción escrita en L3

### 4.1. El cambio de dirección en la enseñanza de la escritura

En este capítulo queremos tratar del cambio de dirección en la enseñanza de la escritura en L3 a partir de las investigaciones recientes centradas en los estudios cognitivos y socioculturales para llegar a un modelo integrado para enseñar y aprender a escribir en L3. Este modelo para ser eficaz ha de integrar los hallazgos de las teorías de adquisición de segundas lenguas con los de enseñanza de la escritura en segundas lenguas, ya que se trata de aprender a escribir y aprender la lengua objeto, puesto que la competencia en L3 subyace a la habilidad para escribir. Los modelos de enseñanza y aprendizaje de la escritura han de desarrollar todavía esta nueva perspectiva que tenga en cuenta la adquisición de la competencia comunicativa (Carson, 2001:198). El modelo que presentamos en el epígrafe 4.4.3. (*La secuencia didáctica*), aunque procedente de la enseñanza de la composición escrita en L1, una vez adaptado al nuevo contexto constituye un modelo idóneo para la enseñanza de la competencia pragmática en lengua escrita en L3, ya que proporciona un marco amplio e integrador de ideas procedentes de las teorías de adquisición de segundas lenguas y de teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita.

La investigación sociocognoscitiva sobre la escritura en general y la escritura en L3 en particular hace posible el establecimiento de unas condiciones óptimas para la instrucción de la competencia escrita en L3. Tanto los estudios sobre procesos de escritura como los estudios sobre el género discursivo (anticipado ya al final del capítulo 2: *El análisis del discurso escrito*) han tenido importantes implicaciones didácticas. El género constituye, a nuestro modo de ver, la mejor manera de tratar los aspectos discursivos y pragmáticos del texto escrito. Por otro lado, los estudios de procesos de escritura han demostrado que escribir es una tarea compleja y global. De ahí que la instrucción del texto escrito hoy en día vaya ligada a tres nociones clave: el enfoque por tareas, el trabajo por proyectos y la secuencia de instrucción o secuencia didáctica. Esta última, al constituir también una unidad de investigación de la composición escrita en situación de aula, ha sido puesta en relieve por nuestra descripción. De ahí que el capítulo que presentamos a continuación esté estructurado, como hemos anticipado antes, en torno a tres ejes: El cambio de dirección en la enseñanza de la composición escrita; La especificidad de la escritura en L2/L3; Y la

secuencia didáctica. Tras este relato, explicaremos las líneas de investigación emprendidas en la *Parte II* de este trabajo (*Capítulo 5 Metodología*).

Nuestra idea al ofrecer este panorama de la investigación en composición escrita en los últimos años desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de la L2/L3, es la de situarnos en la encrucijada de los grandes cambios que está sufriendo la enseñanza de la escritura en L3, respecto a los enfoques tradicionales. Estos cambios se han debido, en parte, a la influencia de los modelos de la enseñanza de la escritura en L1, que ha sido constante y ha supuesto y sigue suponiendo un enriquecimiento, aunque, con el paso del tiempo, los estudios sobre la enseñanza de la composición escrita en L2/L3 han ido perfilando contornos propios, hoy en día ineludibles. Actualmente se puede hablar de una línea de investigación separada de la anterior, cuyas características iremos desgranando en este capítulo.

En primer lugar, nos centraremos en las razones del cambio de dirección en la enseñanza de la escritura en L3, como efecto de los cambios en la enseñanza de la escritura en L1. A continuación daremos cuenta de las líneas de investigación de la escritura en L3. Tras los modelos cognoscitivos más difundidos, como el modelo de procesos de escritura, relataremos los cambios más importantes que han tenido lugar en la concepción de lo que supone escribir. Asimismo, legitimaremos la decisión de utilizar los géneros discursivos como marco para la enseñanza de la escritura desde una óptica pragmática, tal como hemos hecho en la SD que presentamos en la parte empírica de este trabajo (capítulo 7). Examinaremos las principales líneas de investigación que ayudan a comprender esa especificidad de la enseñanza de la escritura en L3 a partir de tres aspectos que definen la escritura: el estudio del producto, el aprendiz adulto o los contextos socioculturales en los que el aula constituye el entorno principal para aprender a escribir en L3. Una vez presentada la investigación más relevante sentaremos las bases del modelo de enseñanza y aprendizaje que se corresponde con el cambio de modelo. Modelo que tiene por objeto crear las condiciones óptimas para desarrollar las competencias de los alumnos de forma más efectiva y eficaz, mediante procesos de creación complejos en los que aprender lengua no va separado de aprender a usar la lengua en contextos de uso social, como los géneros discursivos. Una vez revisadas las nociones básicas que concretan estas ideas en torno al aprendizaje integrado de la lengua y de la escritura, cerraremos el capítulo con la incidencia que estas ideas tienen en una aproximación a un modelo de evaluación de la competencia escrita que tenga en cuenta el nuevo concepto de lengua

(que se anticipó en el capítulo 1) y los objetivos discursivos y retóricos, y no sólo los elementos estructurales que han sido tradicionalmente el objeto de evaluación de la competencia escrita en L3.

Estas bases, que se corresponden con el cambio de modelo, tienen por objeto crear las condiciones óptimas para que el aprendizaje se pueda desarrollar de la forma más efectiva y eficaz, mediante procesos de creación de cierta complejidad donde el aprendizaje de la lengua objeto y el aprendizaje de los géneros discursivos se pueda integrar de forma precisa y consistente, teniendo en cuenta una serie de factores de índole diversa que se ponen en juego.

Una vez revisadas las nociones de enfoque por tareas, proyectos de lengua y secuencia didáctica, cerraremos este capítulo con una propuesta de secuencia de instrucción adaptada a la escritura en L3, que constituirá, a la vez, la unidad de investigación-acción de este trabajo.

### *¿Qué es escribir?*

La escritura se puede concebir desde tres grandes áreas interdependientes (figura 8): el texto que produce el escritor, los actos de pensamiento a los que se aplica el escritor cuando escribe y el contexto sociocultural en el que el escritor escribe o aprende a escribir (Cumming, 1998; Camps, 2003a). Generalmente, nos referimos a estas orientaciones teóricas como escribir para socializarse, la escritura como producto, y la escritura como proceso (Roca de Larios *et alri*, 2002:11).

ESCRITURA	→	La escritura como producto
ACTOS DE PENSAMIENTO	→	La escritura como proceso
CONTEXTO SOCIOCULTURAL	→	Escribir para socializarse

*Figura 8: Áreas interdependientes que intervienen en la escritura.*

Saber escribir no es reductible a ninguno de sus componentes (Halté, 1989:4). El problema no es de dar cuenta de cada aspecto por separado sino sobre todo de su articulación. La didáctica de la escritura ha de tener en cuenta todas las disciplinas convergen en esta: saber escribir. Saber escribir es un metasaber, una actividad específica. Una



actividad en la que intervienen mecanismos ligados a la lengua, a la representación, a la cultura y al sujeto que escribe (Halté, 1989:9). La escritura es una técnica. Saber escribir implica saberes. Saberes declarativos (sé que) y procedimentales (sé cómo) (Halté, 1989:13).

Cumming (2001:9), al revisar las investigaciones en estas tres áreas es (el producto, los procesos y los contextos) señala que su preocupación por no encontrar teorías ni proyectos de investigación a gran escala que presenten una explicación coherente y totalizadora del aprendizaje gramatical y retórico de la escritura en L3. Asimismo, constata que carecemos de modelos explícitos que concreten de qué manera la instrucción puede influir en el aprendizaje de la escritura. Afortunadamente, sí que hay consenso en el hecho de que ya no estamos donde estábamos tras la experimentación del modelo de los procesos en contextos de L3 y de los trabajos sobre el género discursivo, que al poner el acento en las comunidades discursivas como destinatarias reales de los textos, han servido para dar cuenta no sólo como procesos individuales sino como procesos mediados socialmente. Ambos enfoques, el cognoscitivo y el sociocultural se complementan mutuamente.

Para comprender el giro dado por la enseñanza de la composición escrita es necesario constatar cómo se produjo de la mano de la democratización social, cuando la escritura se convierte en una herramienta de acción social que ya no está al servicio de unos pocos sino de la gran mayoría de la sociedad. Hay que remontarse a los años setenta y situarse en el Reino Unido, donde se gesta un nuevo modelo de enseñanza de la escritura como respuesta a la urgencia por desarrollar la competencia escrita en una sociedad cada vez más alfabetizada que exige a sus miembros destrezas comunicativas nuevas. Allí, en las escuelas británicas (edades 11-18 años), se puso en marcha un proyecto que, surgiendo de una crítica feroz al modelo formalista anterior, planteaba un nuevo enfoque (Britton *et al*, 1975, en Milian, 1999). Este modelo, según Milian:

[...] proposa moments de planificació i revisió compartides i un procés allargassat d'elaboració que permeti la detecció i resolució de problemes a través de successives versions del text (Milian, 1999a:14).

Al mismo tiempo en USA, se realizaron investigaciones encaminadas a un fin semejante: poner las bases de un cambio radical en la enseñanza de la composición escrita. Un cambio basado en el proceso como condición previa, como posibilidad misma de que la composición escrita pudiera ser enseñada, y de que tuviera en cuenta

los aspectos recursivos de la misma actividad de escribir, como condición de la calidad del producto (Emig, 1971, en Milian, 1999a).

Las críticas a las prácticas de enseñanza de la composición escrita, tanto en el Reino Unido como en USA, fueron unidas, pues no podía ser de otro modo, a la urgente necesidad de un cambio de planteamiento por parte de los profesores. Cambio de actitud que comportaba la necesidad de dotarlo de nuevos conocimientos y estrategias, para que pudiera hacer frente al nuevo currículo donde enseñar lengua equivale a enseñar el uso de la misma con el objeto de formar ciudadanos capaces. Estos cambios, que surgían de la adaptación de las prácticas de enseñanza a las demandas de una sociedad en rápido proceso de cambio, se concretaron en una reformulación del objeto de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, cuyos principios postulaban que la habilidad de escribir se adquiere y desarrolla en procesos de socialización del estudiante, y que el objeto de aprendizaje está socialmente mediado por las relaciones entre el escritor y el lector que cristalizan en situaciones retóricas diversas.

El texto que el alumno aprende a elaborar es, pues, el producto de la interacción entre factores cognitivos y sociales que se activan en el proceso que tiene lugar en el aula. Proceso mediado por el profesor y por los instrumentos que pone al alcance del alumno para facilitarle el acceso a los medios de producción del texto escrito. Se habla de la necesidad de adecuar las tareas de escritura a los ámbitos sociales de uso de la lengua y a las necesidades de los aprendices, así como de la necesidad de renovar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura para adecuar los textos a los contextos de recepción reales. Como señala Milian, (1999a:16):

[...] a partir dels anys 70 es configura la trajectòria de la recerca sobre l'escriptura en relació a l'ensenyament i l'aprenentatge [...]: escriure com a procés cognitiu, escriure com a procés d'aprenentatge, escriure com a procés de socialització.

Los planteamientos de enseñanza de la escritura hoy en día, independientemente del contexto institucional en el que se produzcan, ya no podrán obviar esta conjunción de intereses de desarrollo individual y de proceso de socialización en comunidades discursivas diversas, ni esa doble vertiente del aprendizaje de la composición escrita que es irreductible a sus dos componentes básicos: aprender la lengua y aprender los usos retóricos de la misma en contextos discursivos variados.

Desde el momento en que la escritura se contempla como una actividad social y como una actividad cognitiva a un tiempo, la enseñanza de la escritura ha de plantearse

algunos aspectos que hasta ahora no había tenido en cuenta. Por un lado, como señala Camps (1998:70), la relación entre locutor y destinatario cuando, como suele ocurrir, ambos no comparten la situación material de la enunciación, o en qué consiste la naturaleza interactiva del lenguaje escrito o la relación entre enseñanza de la escritura y enseñanza de los géneros discursivos. Por otro lado, la escritura como actividad cognitiva nos hace cuestionarnos nuestro actual modelo de enseñanza de la escritura y plantearnos las posibilidades y factibilidad de un modelo más ambicioso que potencie el desarrollo cognitivo ligado al uso de la lengua escrita. Este modelo, que desarrollaremos en el epígrafe 4.4., tiene en cuenta las diversas operaciones de los escritores cuando escriben y su aparición de forma recursiva durante el proceso. La posibilidad de influir en estas operaciones mediante la intervención didáctica gracias a los enfoques que conceden un lugar central a las situaciones de comunicación constituye hoy en día una importante línea de investigación en didáctica de la escritura, como veremos en el siguiente epígrafe.

Para concluir, el cambio de dirección en la enseñanza de la escritura se produce cuando nuestra concepción de lo que es el objeto de enseñanza cambia radicalmente a raíz de los descubrimientos en los campos de la psicología, la sociología y de los estudios sobre el texto y el discurso (retórica). Las ideas tradicionalmente bien asentadas se tambalean y la escuela democrática empieza a replantearse la función de la escritura en el marco de una sociedad que ha sufrido cambios profundos y que se enfrenta al reto de formar a los individuos de manera que puedan afrontar esos nuevos retos. Puestas en crisis esas concepciones obsoletas dejan paso a numerosas investigaciones que intentan dilucidar qué prácticas de enseñanza y qué prácticas discursivas son relevantes y con qué actitud conviene afrontar esas nuevas prácticas y esos nuevos discursos. Estas investigaciones son muy numerosas. Las que citamos a continuación son especialmente relevantes para poder intervenir sobre los escritores, sus procesos y sobre los entornos de escritura.

#### **4.2. Líneas de investigación de la escritura**

El objetivo de este epígrafe es dar un panorama de las distintas líneas de investigación en composición escrita. Según las teorías de referencia, cognoscitivas, socioculturales o del género podemos distinguir los siguientes estudios empíricos:

- Los que se ocupan de las diferencias entre escritores expertos y no expertos desde la perspectiva de un proceso único para todas las situaciones de escritura.
- Los que se centran en el desarrollo de la competencia escrita en el contexto escolar, sobre todo en la conciencia de escribir para una audiencia y en la necesidad de orientar la escritura hacia ella.
- Los que estudian la incidencia del contexto sociocultural (comunidades discursivas) en el proceso y en el aprendizaje de la composición escrita (Inglés para fines específicos).
- Los que destacan el proceso de composición desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje: condiciones para una didáctica de la composición escrita en el aula (Milian, 1999a:23).

En primer lugar, mencionaremos la corriente cognoscitiva o cognitiva, que ha estudiado los procesos de composición escrita en relación con cuatro aspectos:

- La comparación del comportamiento experto con el no experto.
- La relación entre dominio de L2/L3 y habilidad para escribir (Carson 2001).
- El desarrollo de la habilidad para escribir.
- La relación entre la habilidad para escribir en L1 y L2/L3 (transferencia).

En segundo lugar, la corriente social, que ha estudiado el entorno de la escritura en el aula y en la sociedad en relación a los siguientes aspectos:

- La función de la escritura en la institución escolar y en la sociedad.
- La función de las tareas de escritura.
- La descripción de las situaciones o contextos sociales en los que se aprende y se enseña la composición escrita.
- El lugar de la escritura en la alfabetización.

En tercer lugar, los estudios sobre la enseñanza del género. Estos, como podremos observar en el epígrafe 4.2.3. (*La perspectiva del género*), se han centrado en las necesidades discursivas de los alumnos para plantear una serie de propuestas de instrucción centradas en:

- a) El conocimiento del producto (el texto) y sus restricciones.
- b) La función de los géneros en la institución escolar.
- c) La descripción de los tipos de texto más relevantes curricularmente.
- d) La relación entre los rasgos lingüísticos y las características retóricas y pragmáticas de los mismos.

Estas tradiciones (la cognitiva, la sociocultural y la del género), son en realidad complementarias, ya que, mientras la primera nos ayuda a comprender los procesos mentales del que está aprendiendo a escribir y la relación entre procesos mentales simples y complejos, la segunda nos habla de la importancia de la interacción social en los procesos de aprendizaje de la escritura dentro del aula y de la dimensión dialógica de los textos, así como de la relación entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los procesos de escritura, o de la importancia de la alfabetización en L1 para adquirir la competencia escrita en L2/L3. Mientras que la tercera, la que estudia el género en relación con la enseñanza de la escritura, nos ayuda a comprender, tanto la forma en que están escritos los textos objeto de aprendizaje, como la necesidad de tomar en consideración la dimensión genérica de los mismos en tanto horizonte de restricciones y convenciones, que guían al aprendiz a evaluar el modo en que su texto será procesado en condiciones de uso normales.

Las nuevas tendencias en la investigación reciente sugieren un giro de lo que supone enseñar a escribir en tanto construcción teórica, pues se reconoce la diversidad de esta noción, así como la necesidad de mejorar nuestra comprensión de los entornos educativos en los que se enseña y aprende a escribir. Esta es la razón de la existencia de numerosos estudios de corte naturalista que relatan lo que ocurre en las distintas situaciones de escritura (Cumming, 1998:62). Junto con las dimensiones culturales y sociopolíticas de los contextos en los que se escribe, están cada vez más presentes los estudios sobre los procesos que siguen los escritores. Pero estos procesos se describen ahora dentro de sus contextos. Puesto que se consideran sobredeterminados por ellos. Por otro lado, el papel de la escritura en la acción política y en la reflexión cultural es un aspecto que cada día atrae la atención de más investigaciones que, englobadas en lo que se llama una pedagogía crítica, se centran en cuestionar el concepto de alfabetización.

La alfabetización cobra una nueva dimensión en la sociedad actual, cuyas demandas de competencia escrita son cada vez mayores. La próxima década, según Leki (2000:108):

[...] will bring about greater attention to the multiplicity and complexity of literacy acquisition, at least partly through more detailed, "thicker" descriptions of individual acquirers within specific and carefully specified contexts (Leki, 2000:108).

Es decir, que las investigaciones futuras intentarán tener más en cuenta los contextos en los que se escribe, describirán con detalle las condiciones en las que se aprende a escribir, y darán cuenta de la incidencia de la lectura en la escritura, así como de la relación entre el conocimiento discursivo y pragmático en L1 y su relación con el desarrollo de la competencia escrita en L3. Finalmente, intentarán dar cuenta de la construcción de la identidad del sujeto que escribe y de la necesidad de contar con aquellos patrones retóricos que pueden entrar en conflicto en un universo plurilingüe.

A continuación nos centraremos en los estudios cognoscitivos y los estudios sociales. En primer lugar, dentro de la perspectiva cognoscitiva, los estudios de procesos (epígrafe 4.2.1.) y de la transferencia de habilidades (epígrafe 4.2.2.), y, en segundo lugar, la perspectiva del género (epígrafe 4.3.).

#### **4.2.1. Los modelos de procesos**

Los enfoques cognoscitivos (o cognitivos), como el de Bereiter y Scardamalia (1983), al reconocer la complejidad de la actividad de escribir y al analizar los procesos de los escritores, han iluminado la actividad misma de escribir. Según estos autores, la dificultad de aprender a escribir proviene del hecho de que el sistema de producción del escrito es distinto del oral ya que el texto escrito ha de funcionar autónomamente, sin la participación directa del interlocutor. Por eso hay que aprender a planificar unidades de discurso amplias, funcionar con el doble papel de emisor y receptor a un tiempo, así como adquirir la capacidad de distanciarse de un escrito para revisar el texto a partir de una "interface" entre el emisor y el receptor (Bereiter y Scardamalia, 1983:22).

Hay dos maneras de escribir, dependiendo de las exigencias que el escritor se haga a sí mismo: decir el conocimiento y transformar el conocimiento. Esta segunda vía es mucho más difícil de alcanzar que la primera. Se trata de lo que llaman la vía baja y la vía alta de la escritura, respectivamente. La vía baja no tiene por qué ser necesariamente difícil. Las dificultades aparecen cuando las expectativas del autor son

altas y los problemas no se reducen o simplifican sino que aglutinan y colapsan la capacidad mental al saturarla. En ese caso el escritor se enfrenta con los límites de su capacidad mental y no atiende a los procesos altos, quedándose en los niveles bajos, en una competencia baja. Esta saturación de la capacidad mental se produce sobre todo cuando la escritura es comunicación, pues en ese caso el escritor ha de diseñar un plan estratégico para transmitir una intención. Es entonces cuando aparece el problema retórico y cuando la mente necesita liberar espacio de los problemas de edición para preocuparse de la situación comunicativa y de sus elementos: los participantes, la intención, etc. Estos autores lo explican así:

A high- road strategy starts with analysis and elaboration of the rhetorical problem and then draws on knowledge from a variety of files [...] Although this high road approach has much greater potential for literary excellence, it is also obviously much more demanding of mental capacity and more susceptible of breakdowns (Bereiter y Scardamalia, 1983:30).

La distinción entre las tres operaciones del proceso de escritura: planificación, formulación (o textualización) y revisión, conceptos clave de los que ya no podemos prescindir hoy, se la debemos a Flower y Hayes (1980). Estos autores recurren al modelo que podemos ver en la figura 9.

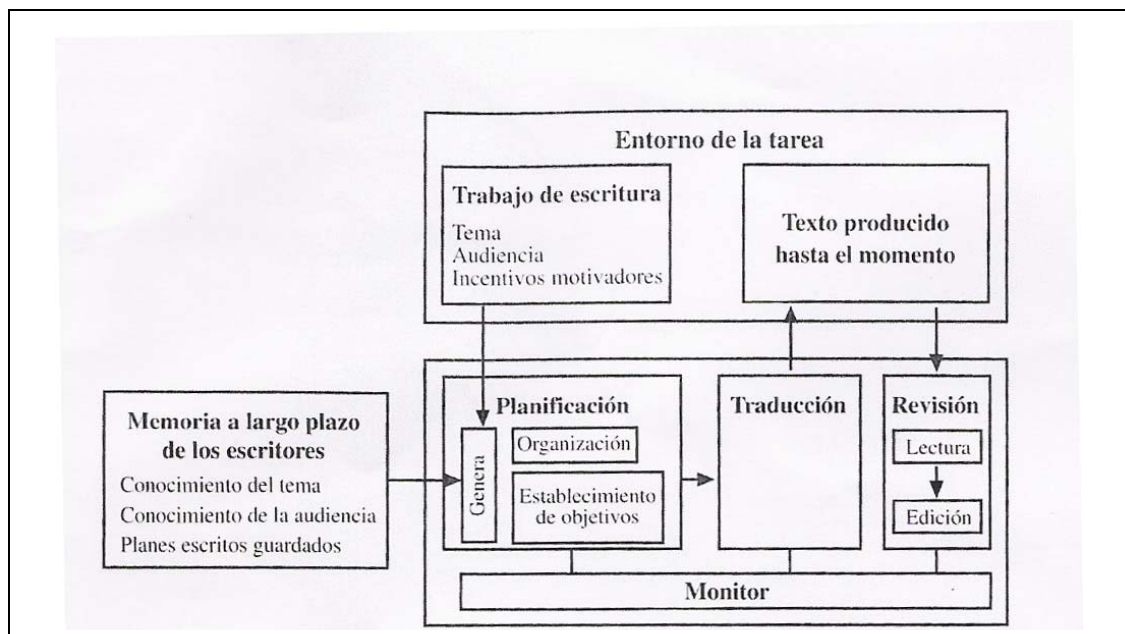


Figura 9: El modelo de proceso de composición escrita de Hayes y Flower (1980).

En este modelo representado en la figura 9 se da cuenta de los procesos de escritura como procesos complejos constituidos por tres elementos básicos: la memoria a largo plazo del escritor (con su conocimiento del tema, de la audiencia, y de los tipos

de texto tipificados por el uso (géneros); el entorno de la tarea, que está fuera del escritor pero que le influye en el momento de escribir; y los procesos cognoscitivos: generar ideas, planificar el texto, seleccionar y organizar los contenidos, formular el texto en borradores sucesivos, revisarlo y editarlo. Los tres conceptos fundamentales son: planificación, textualización o formulación y revisión. Este modelo es recursivo y no lineal y ha sido ampliamente difundido, dando lugar a numerosas propuestas didácticas (Camps, 1994; Cassany, 2000:57).

En su versión reformulada (Hayes, 1996), se incluyen aspectos sociales de la escritura, juntamente con los individuales y actitudinales, que antes no se consideraban. La escritura se concibe como un acto comunicativo que requiere de un contexto socio-afectivo y de un medio. Es una actividad motivada e intelectual (véase la figura 10).

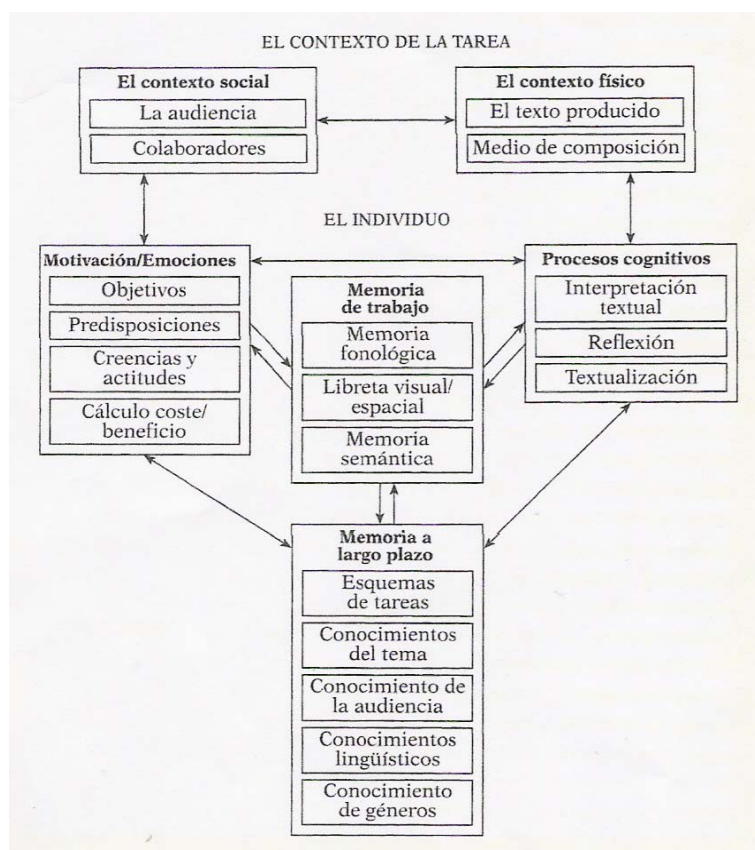


Figura 10: Nuevo modelo, Hayes (1996).

Las diferencias entre ambos modelos saltan a la vista: el nuevo modelo se constituye en dos grandes campos: El entorno, por un lado, y el individuo por otro. Se distingue entre entorno físico y entorno social, en el primer campo, mientras que en el segundo encontramos motivación/emoción, por un lado, memoria (a corto y a largo



plazo), por otro, y procesos cognitivos. Cabe destacar el concepto de interpretación que sustituye a la lectura durante la revisión, y la reflexión que sustituye a la planificación en sus operaciones de toma de decisiones, resolución de problemas o inferencias).

Los modelos propuestos por la psicología, si bien han tenido una influencia decisiva en los modelos didácticos actuales, han sido a su vez criticados por haber dejado de lado el contexto de la comunidad discursiva y no tener en cuenta la mediación social del lenguaje humano, aspectos que han sido corregidos por las teorías de enfoque social, como las teorías socioculturales (véase epígrafe 2.1.1. *El género discursivo*), dando lugar a modelos sociocognitivos más completos. Estas críticas al modelo cognitivista aportan al ámbito de la investigación en L3 la idea de la multidisciplinariedad necesaria para la investigación en composición escrita y la estrecha relación entre planteamientos cognitivos y socioconstructivistas que parece haberse resuelto gracias al concepto de “cognición situada” (Clark e Ivanic, 1991:168).

Estos autores siguen a Fairclough (1989) en su concepto de lengua, una visión que "integrates form, process and socio-historical context in a single model" (Clark e Ivanic, 1991:168). Desde esta perspectiva las formas lingüísticas:

[...] cannot be considered independently of the way they are used to communicate in context. Further, individual acts of communication in context cannot be considered independently of the social forces which have set up the conventions of appropriacy for that context. That is why aspects of language are embedded within each other in this model (Clark e Ivanic, 1991:170).

Así los procesos de escritura han de relacionar el texto con los procesos sociocognitivos y sociohistóricos mediante la reflexión metalingüística, pues además de un modelo de los procesos necesitamos un modelo de cómo se aprenden dichos procesos y de cómo se adquieren las capacidades lingüísticas y de uso de la lengua. La reflexión metalingüística durante los procesos de escritura debe ayudar a los alumnos a estar más seguros de sí mismos, ganar confianza y darles poder para ofrecer convenciones alternativas a las existentes. Esto se hace centrando la instrucción en la propia lengua del estudiante y en su experiencia y en sus intentos de expresarse haciéndole consciente de su identidad en tanto que hablante o escritor (Clark e Ivanic, 1991:170).

#### 4.2.2. La transferencia de habilidades de L1 a L2/L3 y la reestructuración del conocimiento

Dentro de los estudios cognitivos, la investigación en el campo del bilingüismo ha aportado una comprensión específica de lo que supone aprender a escribir en L2/L3. Aquí señalaremos únicamente dos cuestiones que, a nuestro modo de ver, son fundamentales en lo referente a los procesos de composición escrita y que hemos tenido oportunidad de avanzar ya en el capítulo anterior sobre el aprendizaje pragmático. Nos referimos a la competencia subyacente común (Cummins, 1979). Recordaremos que, según esta hipótesis, el conocimiento de la lengua es translingüístico pues existe una competencia subyacente común, que hace posible la permeabilidad de los aprendizajes lingüísticos. Es decir, que los conocimientos lingüísticos desarrollados durante la adquisición de la primera lengua prefiguran la adquisición de las lenguas adquiridas posteriormente (Guasch, 2001:68). Cuando un adulto aprende una L2/L3 lo hace a partir del sistema de clasificación disponible en la primera y depende del sistema semántico desarrollado en esa L1 (Ushakova, 1994:154, citado en Guasch, 2002:68).

Esta es la razón por la que el papel facilitador de la L1 en procesos de aprendizaje de L2/L3 ha llevado a muchos autores a plantear la conveniencia del uso de la L1 en los procesos de escritura en L2/L3. La L1 sería la mediación facilitadora de la escritura en L2/L3, sobre todo en estadios iniciales del aprendizaje (Odlin, 1989; Guasch, 2001). Según algunos autores (Carson *el altri*, 1990, citado en Guasch, 2001), la construcción del sistema lingüístico en L2/L3 se produce a partir de dos fuentes: el conocimiento de la L1 y el *input* en L2, puesto que como señala la hipótesis de la competencia común subyacente, no hay dos competencias separadas sino una sola (J. Cummins, 1979). La L2/L3 se integra en un sistema de clasificación preexistente en L1. Es decir que, durante el aprendizaje de la L2/L3, el aprendiz construye reglas hipotéticas susceptibles de ser reformuladas a medida que desarrolla sus competencias lingüístico-comunicativas en las respectivas lenguas. Competencias que son, según esta hipótesis, interdependientes. De ahí la incidencia que el conocimiento de más de una lengua tiene en la conciencia metalingüística del aprendiz. Parece ser que, tal como han mostrado algunos estudios, esta conciencia metalingüística es un elemento facilitador del aprendizaje de lenguas, ya que favorece la atención selectiva a la forma lingüística, mejorando el conocimiento analítico y también la gestión de los procesos de composición escrita (Odlin, 1989; Bialystok, 1986, en Guasch, 2001: 82).

De los dos tipos de competencias que se han distinguido, las ligadas al código y las que no lo están, las segundas serían las aprovechables de la L1, para el desarrollo de la L2/L3, ya que se pueden transferir sin problemas. Las competencias ligadas al código, por el contrario, no se comparten, aunque puede haber facilitación debido a otros factores dependientes de la cercanía o lejanía entre los códigos lingüísticos o de la capacidad de análisis lingüístico que promueven en el aprendiz.

Las competencias no ligadas al código incluirían todas las competencias pragmáticas de alto nivel, es decir las competencias de orden macrolingüístico, que pueden ser sociolingüísticas, puesto que la competencia sociolingüística ha sido considerada como un continuo, tal como señala Schachter (1990):

[...] with microlinguistic knowledge at one end and macrolinguistic knowledge at the other, the former having to do with knowledge of text/viewed broadly as either written or spoken text, the delineation of text types, how these are put together, what speech acts are required, and what are prohibited in a particular text type, what grammatical forms co-occur frequently in a text type and what forms are rare in that type, the effect of the displacement of the hearer on the text, the effect of cognitive content on the text, and so on. The latter has to do with the influence on text of group membership, participant roles, degrees of formality, of politeness, and so on. The continuum thus ranges from strictly linguistic knowledge to strictly cultural knowledge, with no obvious dividing line between discursal and sociolinguistic knowledge (cf., for example, Heath, 1983; Kochman 1981; Philips 1983; Shieffelin and Ochs 1986), (Schachter, 1990:42-43).

A pesar de que aquel conocimiento no directamente atribuido al código fuera susceptible de ser transferido por pertenecer a la competencia subyacente común, esta autora pone de relieve la dificultad de separar los componentes de forma coherente. Por ejemplo, el conocimiento discursivo, visto como conocimiento del texto, parece conocimiento micro-socio-lingüístico, pero contemplado como cohesión y coherencia, parece conocimiento pragmático. El conocimiento discursivo implica tanto el conocimiento lingüístico (elecciones gramaticales apropiadas) como el cultural (convenciones). Por eso Schachter subraya que no está por separar el conocimiento pragmático del sociolingüístico o del discursivo, puesto que este último implica también conocimiento sociocultural. Esta autora concluye su argumentación con la propuesta de distinguir sólo entre competencia gramatical y pragmática, ya que el conocimiento sociolingüístico interactúa con estos dos componentes a todos los niveles (véase epígrafe 3.2. *Las competencias pragmáticas*).

La teoría sobre la transferencia de habilidades de una lengua a otra pone de manifiesto la importancia que las experiencias lingüísticas del alumno adulto, lo que

sabe o no sabe hacer con la lengua materna, tienen en la adquisición de la competencia escrita en L2/L3, hasta el punto de determinar algunos aspectos de la adquisición (el orden de adquisición, la velocidad o el tiempo, por ejemplo). Sin embargo, la transferencia de habilidades no se produce siempre de un modo automático, sobre todo cuando se trata de habilidades complejas (Guasch, 2001:4), ya que estas últimas, como las que requiere la escritura, sólo se pueden aprender a partir de procesos controlados, pues su aprendizaje implica una reestructuración de los contenidos en unidades nuevas que permitan una mayor eficacia a la hora de procesar los textos. Una vez esos procesos controlados se automatizan, por ejemplo, gracias a la práctica significativa en una zona de desarrollo próximo, la memoria de trabajo deja espacio libre y puede hacerse cargo de nuevos procesos más complejos cognitivamente (los procesos de alto nivel).

Desde estas teorías el aprendizaje se concibe como un continuo en el que se trata de ir automatizando habilidades de bajo nivel (relacionadas con el código), para dar paso a las habilidades sociopragmáticas y discursivas más complejas, por ejemplo las relacionadas con las estrategias retóricas<sup>26</sup> y con el conocimiento de la variedad discursiva. A medida que el alumno progresa en su capacidad de escribir textos complejos su competencia es transferida a tareas nuevas y a retos no asumidos previamente.

Bialystok (1994) define tres estadios por los que pasaría el aprendiz cuando reestructura sus conocimientos:

1. En el primero el aprendiz posee un conocimiento implícito inconsciente más o menos desarrollado según sus experiencias lingüísticas en L1
2. En el segundo el aprendiz va adquiriendo una conciencia del lenguaje como instrumento verbal, conciencia o sensibilidad que puede traer de sus experiencias en L1 o que puede desarrollar gracias a la instrucción en el aula
3. El estadio final es aquel en el que se produce una representación diferenciada de la nueva lengua como instrumento de comunicación y representación (a este estadio llega el aprendiz gracias a un salto no sólo cuantitativo sino también cualitativo).

La reestructuración se produce, pues, cuando el aprendiz es capaz de adaptar lo que sabe a situaciones nuevas y constituye un signo de aprendizaje, pues demuestra la

<sup>26</sup> Al hablar de estrategias retóricas nos referimos no sólo a las contempladas por la retórica clásica (Aristóteles y ss.), sino también a la retórica interpersonal (Leech, 1983) y a la cortesía.

capacidad del aprendiz de autorregularse (Guasch, 2001:29). Para conseguir una adecuada reestructuración en lengua escrita, el aprendiz, según Schneuwly (1988) pasa por tres niveles de mediación con la ayuda del profesor:

1. Primero, considera el lenguaje como objeto en sí mismo para proceder al análisis de los problemas (es el estadio de concienciación).
2. Segundo, establece procesos de planificación cada vez más complejos.
3. Finalmente, gestiona la textualización gracias a una serie de subprocesos (conexión entre frases, segmentación del texto, organización del contenido, etc.).

Estos tres procesos, que se dan de manera integrada y relacionada durante la instrucción, permiten al aprendiz interiorizar los problemas que conlleva la actividad global de escribir en L2/L3, tras una actividad externa en la que cuenta con la ayuda del profesor, que actúa de mediador entre la tarea y el aprendiz. Este proceso de interiorización por parte del alumno se lleva a cabo en tres fases:

1. Durante la primera fase, el contexto de producción (el contexto del aula) y el texto (la motivación para escribir) que se produce son prioritarios.
2. Durante la segunda fase, se planifica solamente el contenido, es decir el tema del que se trate, las ideas.
3. Durante la tercera fase, se planifica tanto según el tema como según el contexto discursivo, ya que ambos determinan el control de la actividad a partir de un plan comunicativo (Schneuwly 1988:115).

#### *Variables que influyen en la transferencia de habilidades*

Para que realmente se transfieran las competencias de una lengua a otra, el contexto de aprendizaje y el propio aprendiz han de reunir ciertas condiciones. Las variables que influyen en la transferencia o que la facilitan son las siguientes:

1. El grado de dominio de la L2 (nivel umbral), que condiciona la asignación de recursos a los distintos macroprocesos de composición. Por ejemplo, a medida que aumenta el dominio de la competencia en L2/L3, disminuye el tiempo dedicado a formular y aumenta el de planificar (Manchón *et altri*, 2000, en Muñoz, C. (ed.)).

2. La toma de conciencia que se produce en el aprendiz gracias a la intervención educativa que permite poner el acento en los objetivos específicos que se determinen para una tarea de escritura. Las investigaciones demuestran que los rasgos pragmáticos de los textos sí que se pueden enseñar, y que la instrucción explícita produce mejores resultados una vez se controla el procesamiento del texto (Manchón *et alri*, 2000:250, en Muñoz, C. (ed.)) (véase epígrafe 3.4. *La investigación sobre el aprendizaje pragmático*).

Las dos hipótesis de Bialystok (1988, 1990), la del análisis y control del procesamiento como factores determinantes del dominio lingüístico, son de indudable utilidad para comprender estos procesos de aprendizaje de los alumnos. Según esta autora (Bialystok, 1990:116), los aprendices bilingües gozarían de ventaja respecto de los no bilingües, tanto a la hora del análisis como del control del procesamiento, ya que para estos hablantes la conexión arbitraria de la forma/significado es más evidente. Estos hablantes, por lo tanto, tendrían mucha mayor facilidad para analizar la lengua y comprender la naturaleza arbitraria del código lingüístico.

Por otra parte, la lengua escrita en L2/L3 requiere una forma de control diferente de las habituales formas de control que operan en la composición en L1 y también requiere unas estrategias de procesamiento particulares. Por ejemplo, el conocimiento menor de la L2 respecto al de la L1 convierte el problema de escribir en un problema primero lingüístico y sólo luego retórico. La búsqueda del léxico y la formulación del texto absorben todas las energías de los alumnos. Sólo la automatización de los niveles bajos de procesamiento posibilitará que las habilidades de uso de nivel alto sean transferidas a la gestión del discurso en la nueva lengua (Guasch, 2001:91). Pues saber darle forma al discurso en L2/L3 es sólo uno de los saberes implicados en la tarea completa. De ahí el conflicto para profesores: enseñar a escribir o enseñar la lengua. Conflicto que sólo se puede resolver mediante una instrucción integrada como la que proponemos en este trabajo (véase epígrafe 4.4.3. *La secuencia didáctica*), que no olvide que la enseñanza de la escritura tiene una dimensión discursiva y pragmática propia.

Para la automatización previa de los niveles bajos, para que la mente se pueda ocupar de las operaciones comunicativas, de los aspectos retóricos del texto, las estructuras sintácticas han de dejar de ser un obstáculo. Sin embargo, es falso que hasta

que no se haya aprendido gramática no se puede aprender a escribir. Ambos aspectos están interconectados. Por eso la instrucción puede y debe anticiparse a los problemas o, en su caso, intervenir a tiempo mediante ciertos modos de instrucción. Así las cosas, los problemas son fácilmente predecibles a partir del tipo de texto o del tema sobre el cual se escribe cuando los niveles de dominio no son muy bajos.

El único modo de priorizar las estrategias de uso de la lengua escrita en la adquisición de la L2/L3 es mediante la integración de operaciones de alto y bajo nivel. Por eso las técnicas de ayuda, como el diálogo individual con el alumno (tutoría individual) son útiles para relevarle de la obsesión por la corrección gramatical y dirigirle a operaciones retóricas de más alcance comunicativo, y, a partir de una visión global del texto y del evento comunicativo, hacerle considerar las cuestiones de los niveles bajos que afectan la transmisión de la comunicación. Se trata en definitiva de que los alumnos lleguen a ser capaces de controlar el procesamiento, autorregulándose, partiendo de la ayuda externa, haciéndola adecuada mediante el ajuste didáctico, y procurando que sea relevante al contexto del aula, mediante tareas integradas en proyectos de escritura globales (véase epígrafe 4.4.2. *El trabajo por proyectos*).

Las teorías cognoscitivas arrojan luz sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita. Por eso, el conocimiento de los procesos mentales de los alumnos permite al profesor crear las condiciones óptimas para una adquisición eficaz que aboque a un control progresivo por parte del alumno de sus propias producciones escritas. Es cuestión de construir la escritura pacientemente, en cada una de sus dimensiones, ajustando la intervención a las necesidades puntuales, pero sin perder de vista el objetivo global, de acuerdo con el nivel de los alumnos y los objetivos de la tarea y o del curso.

#### **4.2.3. La perspectiva del género para la enseñanza y el aprendizaje pragmático de la escritura**

Tras examinar el concepto de género y algunos patrones textuales (véase epígrafe 2.3 *El género discursivo*), queremos considerar aquí, en este capítulo sobre la producción escrita en L3, algunas de las implicaciones de los estudios sobre el género en la enseñanza de la escritura. Empezaremos por dar cuenta de las implicaciones didácticas de los estudios retóricos del género. Mencionaremos los autores, a nuestro

juicio, más representativos de esta corriente y revisaremos algunas propuestas didácticas.

Según Halté (1989:21), el género es un concepto crucial en la producción de textos escritos, en la medida en que permite hacerse una representación de las prescripciones y expectativas del lector, así como de las limitaciones específicas a las que la producción tendrá que ajustarse. Desde el momento en que se inicia el proyecto textual, el género actúa como un filtro que ayuda a caracterizar un “saber hacer” determinado. Para Christie (1999:762), los géneros permiten identificar y acercarse a los tipos de texto mediante un marco que relaciona los aspectos gramaticales con los discursivos. Por otro lado, los géneros, señala esta autora, ofrecen una base para la reflexión crítica acerca de cómo se organiza el conocimiento y la información en la lengua objeto. En cuanto a Bazerman (1997:19), los géneros son, para este autor, marcos para la acción social, entornos de aprendizaje, lugares en los que se construye el significado. Por eso, invocar un género es invocar pautas, temas, papeles, acontecimientos, criterios y reglas del juego.

Por otro lado, según A. Freedman (1992, 1994, 1999), los estudios sobre el género, al concebirlos no en tanto tipos de textos, sino como acciones tipificadas que responden a contextos sociales recurrentes, nos ayudan a entender por dónde puede ir la acción pedagógica, puesto que las regularidades textuales constituyen puntos clave donde descansar la mirada para la reflexión metapragmática y retórica, constituyen síntomas o huellas de cómo la sociedad se comporta lingüísticamente ante situaciones típicas, también socialmente construidas (A. Freedman, 1994:765)<sup>27</sup>.

Desde el estudio de la cortesía verbal, Gómez Morón (1988 y 2000) y Gea (2000) se acercan al estudio pragmático del género y consideran que la enseñanza de la lengua (L1/L2) necesita recurrir al estudio lingüístico del género por considerar que es el marco ideal para estudiar las propiedades formales y funcionales de los textos que se enseñan en el aula:

[...] es importante para los profesores conectar estos dos elementos para ayudar a los alumnos a entender cómo y por qué se utilizan las convenciones lingüísticas con unos fines retóricos específicos (Gómez Morón, 1998:34).

---

<sup>27</sup> Veáse también A. Freedman (1994, *Genre and the New Rhetoric*) y Freedman y Medway (1994b, *Learning and Teaching of Genre*) y Miller (1984, «Genre as social action»).



Gea (2000:12) señala que un estudio en profundidad del género puede servir para definir el fin comunicativo e indicar hasta qué punto el género refleja la relación interpersonal. En cuanto a su papel en el aula, y en la enseñanza de las competencias relacionadas con la escritura, algunos autores (A. Freedman, 1993) apuestan por una enseñanza indirecta de los géneros, salvo cuando se trata de hacer conscientes a los aprendices de las regularidades de los textos pertenecientes a géneros específicos, como modo de que los adquieran, pero siempre partiendo del proceso concreto de respuesta a exigencias particulares, es decir en situaciones auténticas y con tareas motivadas. La mayoría de autores opina que los géneros en la enseñanza y aprendizaje de la lengua no deben ser ni analizados ni estudiados en tanto textos o normas prescriptivas del uso de la lengua (Bhatia, 1993:16). Esta autora subraya que los géneros nos pueden ser útiles como instrumentos pedagógicos para establecer relaciones entre las formas de los textos y sus funciones, por un lado, y para explicar estas relaciones forma-función-significado dentro de las restricciones socioculturales y cognitivas que operan en cada comunidad discursiva y en cada ámbito de uso particular.

A. Freedman considera que los estudios sobre el género nos ofrecen un prisma adecuado para observar los escritos de nuestros estudiantes, ya que nos hablan de qué consiguen hacer y de cómo lo hacen (A. Freedman, 1997:177). Opina que en tanto acciones retóricas tipificadas que responden a situaciones recurrentes, los géneros favorecen el camino adecuado para un enfoque sociocognitivo de la enseñanza de la escritura gracias al cual los alumnos pueden desarrollarse como seres humanos mediante la acción didáctica (el andamiaje y la participación guiada<sup>28</sup>).

El modelo de los programas educativos para la enseñanza de la composición escrita basados en los géneros procedentes de la escuela sistémico funcional australiana e implementados con alumnos adultos inmigrantes es interesante por varias razones:

1. Es un modo racional de identificar y acercarse a tipos de textos distintos, mediante un marco que relacione rasgos gramaticales y discursivos.
2. Los estudiantes encuentran una noción de los géneros más frecuentes en la cultura inglesa, y ven los modos en los que los textos se adaptan y acomodan a ellos.

---

<sup>28</sup> Véase J. Bruner (1978) y B. Rogoff para el uso de estos términos. En este contexto, se refieren al modo en que el profesor colabora con el alumno en su aprendizaje poniéndole retos paulatinamente más estimulantes en la realización de su tarea. En la experiencia que relata Freedman los estudiantes gradualmente fueron introducidos a formas de pensar y de construir e interpretar los fenómenos.

3. Es un buen modo de iniciar a los estudiantes en formas de significar que son valoradas en la comunidad de habla inglesa.
4. Los géneros pues ofrecen una base firme para anclar los conocimientos sobre la lengua (Christie, 1999:762).

Resumiendo, desde la didáctica de la escritura en L3, podemos establecer unas directrices inspiradas en los estudios de género. Dichas directrices serían las siguientes:

- Partir de los géneros que ya conocen los estudiantes y de sus experiencias positivas en este campo y trabajar mediante tareas que les sean motivadoras, significativas y adecuadas tanto al contexto como al nivel de lengua.
- Utilizar los géneros como vehículo para conducir a los aprendices a desafíos nuevos, a ámbitos del discurso que todavía no les sean familiares pero que sean relevantes en la educación lingüístico-comunicativa.
- Emplear las preguntas del profesor como detonador para conducir a los aprendices a refinar su forma lingüística y a la interpretación de enunciados propios.
- Introducir los nuevos géneros poco a poco explicando su interés en la vida discursiva de la cultura extranjera y en la propia, para que los alumnos compartan los objetivos discursivos.

Es conveniente, pues, que los textos se contemplen en el aula de L2/L3 en su función de enunciados globales, es decir, como actividades concretas, *hic et nunc*, en su cualidad dinámica. Sólo teniendo en cuenta su complejidad (discursiva, cultural, social, ideológica, institucional), se podrá fomentar su aprendizaje, pues “el potencial de enseñar los géneros y la escritura, de forma sistemática, como un proceso de búsqueda de la forma es enorme” (Bhatia, 1993).

Todo género, cuando lo sacamos de su realidad y lo introducimos en el aula pierde y gana algo. No sería justo comparar los textos escritos por los alumnos en clase con los textos auténticos escritos por nativos en situaciones reales, hacerlo sería como comparar a un bailarín profesional con un alumno de academia que acaba de empezar un curso de ballet clásico. Pero eso no convierte su escritura en menos legítima o menos capaz de ofrecer datos al analista si se observa de cerca y pacientemente.

Los géneros son importantes en la enseñanza de la escritura, como señala Devitt (1997:54), porque los géneros son como un estándar social en sus manifestaciones, y en su multiplicidad podemos observar la etiqueta, la cortesía, el tacto, las buenas maneras y todo tipo de convenciones sociales. Hemos de acercarnos a ellos en esa doble dimensión como conjunto de posibilidades de elegir libremente y como conjunto de limitaciones que nos obliga a ceñirnos a ciertas restricciones si queremos producir textos socialmente aceptables. Por otro lado, el éxito de las propuestas de instrucción dependerá, como afirma A. Freedman (1997:188), de la riqueza del contexto discursivo proporcionado por el profesor (mediante la lectura, el debate, etc.) y del grado de implicación de los estudiantes en los procesos dirigidos y orquestados por el profesor. Hay que tener presente que, muchas veces, el fracaso proviene de la insuficiente exposición a los contextos pertinentes. Esta autora señala el hecho comprobado de que los estudiantes con conocimientos discursivos similares a los del género objeto de aprendizaje se encontrarán con mayor ventaja, por eso remarca la necesidad de que se produzca una intervención mayor en casos donde la desventaja sea patente, es decir donde la experiencia discursiva del alumno sea más pobre. Por último, A. Freedman (1997) llama la atención sobre ciertos aspectos relacionados con la enseñanza del género, como la construcción de la identidad, el poder y las actitudes subversivas y de resistencia, que, evidentemente, están presentes y apuntan a reflexiones que merecen un estudio propio.

Para concluir esta exposición sobre el género como marco para la acción pedagógica, el aprendizaje del texto escrito, queremos dejar clara su relevancia para la adquisición de las distintas competencias pragmáticas en lengua escrita. En este sentido, podrían convertirse en el eje de las programaciones de L2/L3, al igual que en L1 (Ferrer y Zayas, 1995:21; Dolz, 1994; Zayas *et altri*, 2002a, b y c; Monrós Dolz, 1993 y 1994). Habría que resolver en todo caso los problemas derivados del aprendizaje lingüístico en paralelo a la enseñanza de los géneros en L3 y adaptar flexiblemente los objetivos y contenidos a los distintos estadios de aprendizaje de la L3. La secuencia didáctica que presentamos en el trabajo empírico (capítulo 7) representa un ejemplo de cómo podríamos establecer relaciones entre la enseñanza de los géneros y la enseñanza de las distintas competencias (sociopragmática, discursiva y lingüística) relativas a textos escritos en contextos de L2/L3 avanzados. En esa parte del trabajo se proponen algunas actividades y se discuten algunos de los problemas.

Si en el subepígrafe anterior pudimos constatar el cambio de dirección en la didáctica del texto escrito, en este subepígrafe hemos esbozado las dos líneas de investigación más interesantes, la que estudia los procesos de los escritores y da cuenta de ellos a partir de sus elementos básicos, el escritor, el entorno y los procesos cognoscitivos, y la que se centra en la incidencia del contexto sociocultural, especialmente en la idea de que escribir es escribir para una audiencia en un contexto social determinado, en el que existen formas típicas de comunicación llamados géneros.

La idea central es que los géneros constituyen cauces válidos para la enseñanza de las capacidades discursivas y textuales en L3 y, junto con los enfoques cognoscitivos, dirigidos a comprender y fomentar los procesos y estrategias de escritura, son el motor del cambio de dirección en la enseñanza de la composición escrita del que hablábamos al principio.

A continuación daremos cuenta de la especificidad de los procesos y de las condiciones para aprender a escribir en L3 con el objeto de elaborar un poco más el modelo descriptivo de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en L3 en el que se sitúa este trabajo.

#### **4.3. La especificidad de los procesos de composición en L2/L3**

En los epígrafes anteriores hemos constatado las implicaciones que los modelos cognoscitivos y sociales de la escritura tienen en el aprendizaje de la escritura en L3. En este epígrafe queremos centrarnos en la especificidad de los procesos de composición en L3 para averiguar cómo ha de reorientarse la enseñanza de la composición escrita en contextos de EEOOII si queremos verdaderamente alcanzar nuestros objetivos educativos. Los aspectos que comentaremos a continuación han llevado a algunos autores a pensar en la conveniencia de contar con una teoría predictiva propia, aunque no es posible tener en cuenta la ingente cantidad de artículos y tesis sobre escritura en segundas lenguas (600 artículos y 200 tesis desde 1990)<sup>29</sup>. Parece prematuro pues esperar que dicho modelo surja, ya que como señala Grabe (2000:54):

[...] a distinct theory of L2 writing may need to wait until models of writing move beyond a basic descriptive stage of development (Grabe, 2000:54).

---

<sup>29</sup> Santos *et altri* (2000:5).

Sin embargo, varios son los aspectos de interés que estas investigaciones tienen para nuestro contexto:

1. La interdependencia entre el grado de dominio en la L2/L3 y la capacidad para escribir en L2/L3.
2. La interdependencia entre la habilidad para escribir en L1 y la habilidad para escribir en L2/L3.
3. La influencia del contexto de aprendizaje (el aula) de la escritura para desarrollar las habilidades de escribir en L3.
4. La importancia de la tarea como unidad que combina el desarrollo lingüístico y el desarrollo del conocimiento.
5. La importancia de los sistemas de ayuda al escritor aprendiz, tanto del diálogo con el profesor y con los otros alumnos para gestionar la tarea y desarrollar las competencias de escritura, como de otro tipo de instrumentos facilitadores de los procesos, desde la lectura y análisis de textos modelo, hasta el diseño de pautas en sistemas de evaluación formativa durante el proceso de escritura.

Aquí nos centraremos únicamente en tres dimensiones de la didáctica de la escritura en L2/L3:

- Los productos escritos.
- Los procesos de escritura.
- Los contextos de escritura o las condiciones óptimas para desarrollar la capacidad de escribir.

De estas tres dimensiones nos interesa especialmente el modo en que la instrucción de la escritura en contextos de L2/L3 ha de intentar integrar estas tres dimensiones de forma equilibrada en un proyecto didáctico sólido y relevante.

#### **4.3.1. Las características del discurso escrito por no nativos**

En este epígrafe examinaremos en primer lugar los aspectos y métodos de investigación; nos ocuparemos de la investigación de los rasgos discursivos en particular e indicaremos cómo se mide la validez y fiabilidad en estos estudios.

Terminaremos este subepígrafe señalando cuáles son algunos de los rasgos distintivos del discurso en L3.

### *Aspectos y métodos de la investigación*

La investigación sobre los textos escritos por no nativos abarca aspectos diversos. Hay numerosos estudios que analizan los textos producidos por aprendices para observar qué aspectos mejoran tras la instrucción. Algunos observan aspectos del micronivel (aspectos sintácticos y morfológicos) o el vocabulario; otros examinan el macronivel. Aquí nos ocuparemos únicamente del macronivel. En el macronivel, la estructura textual y pragmática, estos estudios muestran que los aprendices mejoran a la hora de jerarquizar las ideas al inicio, medio o final del texto mediante el uso de recursos cohesivos, semántico-funcionales o estilísticos. También abundan los análisis que relacionan los rasgos discursivos con los tipos de texto como los argumentativos o los que observan la relación entre la habilidad de leer y escribir en tareas integradas, por ejemplo, el uso de ideas, frases y convenciones procedentes de los documentos fuente en sus propias producciones (Cumming, 2001).

En conjunto, afirma esta autora, estas investigaciones sugieren que:

[...] as people learn to write in a second language their written texts display more sophisticated, complex syntax and morphology, a greater range and specificity of vocabulary, and improved command over conventional rhetorical forms and over ways of signalling the relations of their texts to other texts [...] (Cumming, 2001:4).

Las orientaciones conceptuales proceden de campos diversos como la lingüística textual, el análisis del discurso y análisis del género. Los métodos que se han empleado han sido el cómputo de las ocurrencias de los rasgos que se investigaban en relación al número total de palabras del texto u otros modos de comparación entre los distintos estadios de competencia escrita. Otras veces se ha observado la evolución de un aprendiz a lo largo de un periodo de tiempo, pero los estudios existentes no comparten ni métodos de análisis ni los marcos teóricos de referencia. Además, los tipos de texto que analizan difieren, al igual que los grupos de alumnos, por lo que es difícil hacer predicciones, según afirma Cumming (2001). Por otra parte, los análisis de textos por sí solos son limitados en cuanto a su capacidad de dar cuenta de por qué aprende un estudiante. Para explicar esto se ha tenido que acudir a los procesos de composición y a los métodos que dan cuenta de cuál ha sido el comportamiento de los

estudiantes durante estos procesos, así como a la interacción verbal que ha tenido lugar en ellos y que hubiera podido influir en la superficie textual final.

Se distinguen dos grandes categorías, según se trate de estudios de casos, que sirven para conocer mejor la individualidad de un escritor en particular, o los estudios estadísticos, que se ocupan de gran número de textos procedentes de un número considerable de individuos. En cuanto a los estudios que miden un aspecto en particular esta autora distingue nueve de ellos:

[...] overall quality, linguistic accuracy, syntactic complexity, lexical features, content, mechanics, coherence and discourse features, fluency, and revision (Polio, 2001:92).

Los resumimos en la tabla de la figura 11:

<b>Aspectos objeto de la investigación</b>				
Calidad global del texto	Corrección sintáctica	Aspectos relativos al léxico	Fluidez	Coherencia
Revisión	Complejidad sintáctica	Rasgos mecánicos	Contenido	Otros rasgos discursivos: cortesía, organización, etc.

*Figura 11: Aspectos objeto de investigación.*

#### *La investigación de los rasgos discursivos*

De entre estos aspectos, nos centraremos sólo en uno, el más relevante para nuestro estudio: la coherencia y los rasgos discursivos, puesto que ambos forman parte de la competencia pragmática. El análisis del discurso en la investigación de la escritura en L2/L3 ha sido estudiado por Hyland (2003). Este autor afirma que el análisis del discurso nos ayuda a entender cómo los estudiantes construyen sus textos, en qué medida sus elecciones retóricas reflejan sus intenciones y las relaciones con los lectores:

Discourse analysis reminds us that writing involves writers making language choices in social contexts peopled by readers, prior experiences, and other texts. Bringing together action, activity, and language in a single concept, discourse analysis is an indispensable tool for understanding second language writing (Hyland, 2003:17).

Otro aspecto que ilumina el análisis del discurso es la imbricación de lengua y cultura:

DA emphasizes that both texts and the activity of writing are embedded in culture and are inseparable from linguistically encoded cultural meanings (Hyland, 2003:17 y ss.).

El conocimiento de los textos en el aprendizaje de la escritura, a su vez, agrupa numerosos estudios y el interés por esta línea de investigación no hace más que crecer debido al cansancio con enfoques tradicionales que ponían la atención sólo en la forma. Explorar las complejas relaciones entre los textos y sus contextos atrae, pues, cada vez más, a numerosos profesionales. Asimismo crece el interés por observar cómo escriben los estudiantes y el análisis del discurso nos permite explorar esas ocultas relaciones entre los significados que intentan expresar y las formas que eligen para hacerlo. La didáctica de la escritura se enriquece así gracias a los enfoques discursivos, que nos ayudan a explorar la escritura de los estudiantes de un modo válido como un discurso autónomo y no una interlengua llena de interferencias de la L1:

Current conceptions of discourse shift attention from correctness to the resourcefulness of writers as social actors who bring personal and cultural histories to their writing and particular understandings of the texts they are asked to write (Hyland, 2003:17 y ss.).

Los corpora de los estudiantes, subraya este autor, nos permiten observar cómo se enfocan ciertos problemas retóricos, los rasgos que se sobreutilizan o infrautilizan, las colocaciones típicas, los patrones típicos, etc. El análisis de sus textos, a gran escala, nos permite ir más allá de los casos individuales y explorar las variaciones sistemáticas que se producen en grupos de estudiantes. Entre los tipos de estudios hay algunos que examinan el efecto del tratamiento o las diferencias entre escritores a partir de la organización del texto (Leki, 1991). Otros, por el contrario, se ocupan de aquellos aspectos en que los distintos textos difieren en tanto exponentes de formulaciones que obtienen buena o mala calificación en cuanto a su competencia organizativa o discursiva. Entre estos últimos hay algunos de retórica contrastiva, que han sido capaces de desarrollar sus propios sistemas de codificación para dar cuenta de la organización de los textos en su conjunto. Algunas investigaciones han llegado a codificar aspectos como mitigadores, enfatizadores, marcadores de actitud (*hedges, emphatics, and attitude markers in low and high-rated essays*), etc., o incluso el registro a partir de rasgos sintácticos. Tras un periodo de instrucción, se manifestaron mejoras en los textos. Dichas mejoras se



concretan en que estos textos dejaban de parecerse al discurso oral y lo hacían más al discurso escrito.

Polio (2001) concluye que los rasgos discursivos constituyen un área interesante y bastante desconocida todavía dónde poder comprobar los efectos de la instrucción (Polio, 2001:105). Asimismo Hyland (2003) llama la atención sobre el modo en que las teorías socioconstructivistas de la escritura enriquecen los enfoques procesuales (se dice que estamos en la era del post proceso) y sobre el hecho de que gracias al análisis del discurso tenemos hoy herramientas para los análisis empíricos de las que antes carecíamos. Y, lo que es más importante todavía y acaba por perfilar el cambio de dirección de los estudios sobre la escritura en L2 y sobre la didáctica de la escritura, que el análisis del discurso nos previene contra el peligro de tratar la escritura en L2 como un déficit, y nos ayuda a tener en cuenta la cultura del estudiante y su perspectiva de un modo serio, así como a tratar con tolerancia las desviaciones de la norma y las convenciones.

Sin embargo, no todo es un camino sin trabas. Quedan muchos aspectos por aclarar, hay áreas difíciles de penetrar, y los instrumentos de análisis con los que contamos son muchas veces erráticos y poco fiables. Hemos de establecer preferencias y decidir qué es factible y qué no lo es. Por ejemplo, de qué modo la variabilidad de los rasgos retóricos de los géneros en contextos particulares imposibilita la comparación, o cómo podemos dar cuenta de los mismos de un modo fiable, qué áreas se solapan, etc., o cómo identificamos el mismo concepto de discurso escrito en L3. Los textos en L2/L3 difieren retórica y lingüísticamente de la escritura en L1 (Silva, 1993; Guasch, 2000:301):

La redacción de textos es una actividad compleja que requiere un proceso de elaboración de los productos escritos. [...] No es posible llevar a cabo estas tareas si no se dispone del tiempo necesario para recopilar información, ordenarla, buscar las formas verbales más adecuadas para expresarla, hacerlo en función de un género textual, etc. (Guasch, 2000:301).

En cuanto a la fiabilidad y validez de los métodos empleados, se han hecho recomendaciones para controlar más ambos aspectos de la metodología en los análisis de los productos. La fiabilidad concierne especialmente a la capacidad de los resultados de ser consistentes con aquello que dicen medir (el rasgo) y con la estabilidad de las mediciones en momentos distintos (antes y después de la instrucción) o por diversos investigadores que observan un mismo fenómeno. La validez tiene relación con el

objetivo de nuestra observación. Por ejemplo, si medimos la intervención didáctica ¿cómo la relacionamos con la calidad del texto en su conjunto? La validez en este tipo de estudios no se tiene en cuenta, porque la mayoría no miden un constructo sino que describen los textos escritos por hablantes no nativos o las características de los textos insuficientes, con el objeto de mejorar la instrucción (Polio, 2001:104). A menudo el análisis de los textos va acompañado de entrevistas con los estudiantes para ver cómo entienden la lengua y cómo la usan para expresar significados y articular ideas.

Polio sostiene que no podemos identificar la adquisición y desarrollo de la competencia escrita con la disminución de los errores (Polio, 2001:111). La cuestión de cómo se relaciona la calidad y el aprendizaje es muy delicada y necesita ser manejada con gran cuidado. La autora remite a otros estudios, como los de Janesick (1994), o Fraenkel y Wallen, (1996) [en Polio, 2001] para profundizar en el tipo de validación que requieren los estudios cualitativos.

#### *Tiempo y sistemas de ayuda*

Uno de los rasgos propios del discurso en L3 es que, precisamente porque la calidad de los textos es inferior a la de los nativos, los alumnos o aprendices necesitan más tiempo para escribir, aunque el tiempo por sí solo no es suficiente en la mayoría de los casos para mejorar la escritura en L2/L3. Además del tiempo, que por supuesto es esencial, hace falta diseñar sistemas de ayuda para facilitar la resolución de los problemas que plantean las tareas de escritura en L3, ya que el alumno está limitado en su quehacer tanto en los aspectos que afectan al desarrollo sintáctico como al desarrollo léxico y en los aspectos que se refieren a la organización discursiva y a las convenciones socio pragmáticas que rigen en la lengua objeto. De ahí que la ayuda se refiera tanto a los conocimientos declarativos (saberes qué) como a los procedimentales (saberes cómo).

La ayuda que los profesores activamos en cada fase del proceso de escribir, la planificación, la formulación del texto, la revisión y la edición tiene una función múltiple:

- Facilitar las operaciones de representarse la tarea (las convenciones respecto al registro o a la organización discursiva del texto, en cuanto a la fuerza ilocucionaria o a los sistemas de mitigación de esta fuerza).

- Proporcionar estrategias de reducción del mensaje para disminuir la complejidad morfosintáctica.
- Resolver problemas locales frásticos o interfrásticos.
- Facilitar la cohesión mediante enlaces o marcadores explícitos.
- Proporcionar estrategias de cortesía para disminuir el riesgo de la interacción al realizar actos amenazadores (FTA).
- Etc.

Los objetivos de aprendizaje y de comunicación, las características de los escritores y de las tareas determinarán en última instancia el tipo de ayudas necesarias en cada caso. Su efectividad dependerá, como ha señalado Guasch, (2001:305), de la creación de situaciones de producción de textos abiertas que permitan el diálogo entre los componentes del grupo, y de la creación de instrumentos adecuados (pautas de revisión, por ejemplo) que guíen al alumno en la producción y revisión de los textos en relación directa con los objetivos de aprendizaje de la secuencia de instrucción y con el género discursivo en el que se centre la instrucción.

Los numerosos estudios sobre los modos de responder a los escritos de los estudiantes, sobre el tipo de información que los aprendices esperan del profesor y sobre las expectativas que los profesores tienen respecto a los escritos de los alumnos (Zamel, 1985; Nystrand, 1986; Straub, 1996; Hyland, 1990; Ferris, 1995; Cohen y Cavalcanti 1990; Cohen 1991, etc.) han demostrado la incidencia de todas estas variables en las percepciones de los alumnos sobre qué es escribir y cómo se desarrollan las capacidades.

Estos estudios también han puesto de relieve la incidencia del comportamiento del profesor y del tipo de ayuda que proporciona y su capacidad para cambiar el comportamiento de los aprendices cuando escriben. Una situación preocupante, en este sentido, es la falta de acuerdo que se ha percibido entre las expectativas de unos y otros respecto a los comentarios o correcciones (*feedback*) que hace el profesor de las composiciones escritas por los alumnos, lo que revela la necesidad de que los profesores informen a los alumnos previamente de las limitaciones de la corrección gramatical, puesto que tienen expectativas sobre la corrección que han sido desmentidas por la investigación, cuya génesis se encuentra probablemente en sus experiencias académicas previas. Experiencias que a su vez influyen en su modo de

escribir (Cohen, 1991:149). Hay que reconocer la importancia de la información que damos a los estudiantes y de cómo esta información puede inhibir o desencadenar procesos favorables a la escritura.

Los estudios sobre la revisión de los textos propios, en especial, han sido muy reveladores y han demostrado que cuando los alumnos han sido entrenados en estrategias de revisión son más capaces de rehacer sus textos y responder adecuadamente a los de sus compañeros. Hay que entrenar a los alumnos a responder ante los escritos de sus compañeros, tanto al contenido como a la forma, sin olvidar que la evaluación de compañeros un paso para conseguir la autonomía en la evaluación de los propios escritos. Sólo si aprenden a controlar los textos en tareas formativas dentro del aula llegarán un día a ser escritores autónomos y competentes.

Los profesores han de aprender a no corregirlo todo. La corrección ha de ir guiada por los objetivos de la secuencia de instrucción y no puede hacerse en general si queremos que sea formativa. Algunos de los problemas de las composiciones escritas pueden revelar fallos en la forma instrucción o pueden apuntar a secuencias de instrucción futuras que no habían sido previstas. En definitiva, los profesores cuando corregimos hemos de liberarnos de las presiones del alumno, de la tradición y de la inercia, y centrarnos más en el contenido y en los problemas del alumno para expresar ese contenido, problemas que, evidentemente, son lingüísticos, pero también retóricos, de lógica, de razonamiento, semánticos. No es fácil combatir todo eso, siempre correremos el riesgo de que nuestros alumnos piensen que no hacemos bien nuestro trabajo.

El exceso de correcciones en un solo escrito actúa negativamente sobre el aprendizaje, desanimando al estudiante. Los objetivos que se persiguen, por otro lado, han de ser realistas. Sería injusto que el texto ideal con el que comparamos los escritos de nuestros alumnos fuera un texto escrito por un nativo. Por el contrario, la meta a alcanzar ha de ser un buen texto escrito por un alumno competente, pero de recursos limitados. La ventaja de minimizar los errores gramaticales es la de que nos podemos concentrar en otros aspectos más importantes del proceso de escritura fomentando la confianza de nuestros alumnos y desbloqueando sus habilidades para escribir mejor.

Los estudios sobre la forma de responder a los escritos tanto si son en L1 como si son en L2/L3 llegan a conclusiones parecidas. Todos muestran la arbitrariedad de lo que corregimos los profesores y apuntan a la necesidad de que los alumnos se vuelvan más independientes y aprendan a autocorregirse, asimismo recomiendan que la

corrección se relacione con el tipo de texto (Zamel, 1985, en Ferris y Hedgecock, 1998:127). Otro estudio muestra que las correcciones se centran especialmente en errores de carácter superficial y que casi nunca se entre en cuestiones de alto nivel. Los asuntos globales como la estructura y la organización de contenidos suelen quedar sin tratar. Los alumnos en general valoran mucho las correcciones de los profesores y les conceden mucha importancia pues con ellas creen que mejoran sus escritos.

Las recomendaciones más habituales para la corrección han sido las siguientes:

- Personalizar los comentarios.
- Indicar vías de solución a los problemas.
- Relacionar las indicaciones con el tipo de texto.
- Equilibrar comentarios positivos y negativos.

En cuanto a las formas de responder, el profesor realizaría las acciones siguientes:

- Pedir información sobre algo que no se entiende.
- Pedir revisión de algo.
- Sugerir algo.
- Dar información nueva relacionada.
- Comentar positivamente.
- Dejar pausas largas entre lo que decimos para que pueda intervenir el alumno y no monopolizar la palabra.

Ferris y Hedgecock (1998:137) además proponen un procedimiento a los profesores:

- Leer el escrito dos veces (una global y otra en detalle).
- Tratar sólo lo importante en el primer comentario al final del texto.
- Añadir comentarios específicos al margen que aclaren el comentario final.

Hasta ahora la investigación en el aula se ha preocupado de averiguar si los estudiantes utilizan los comentarios de los compañeros, que tipo de revisiones hacen y si los comentarios son eficaces para mejorar los textos pero las conclusiones no son definitivas. Las cuestiones que siguen preocupando se refieren a cómo implementar

procesos de revisión eficaces durante el proceso de escritura y a cómo entrenar a los estudiantes a responder. Parece ser que se trata de estructurar el proceso, practicar regularmente y tener expectativas claras y razonables sobre el resultado a obtener para poder modelar así el comportamiento de los estudiantes (Ferris, 2003:133).

[...] teachers should not abandon either providing feedback themselves or facilitating peer response [...] there is enough positive evidence that both processes of feedback are valuable to (and valued by) students to continue these practices [...] Second, teachers should examine their own responding practices to see whether their feedback is clear and responsive to the needs of the individual students and /or texts. They also be diligent in preparing students for peer feedback, particularly modeling the types of feedback that are most helpful and appropriate. Finally, teachers should be intentional in helping students to revise, seeing that they understand and can utilize feedback they have received, and creating accountability mechanisms to make sure that students are talking the response-and-revision process seriously (Ferris, 2003:134).

Resumiendo, las investigaciones centradas en los sistemas de ayuda y en la revisión de los productos demuestran que, el dominio de la escritura L3 se percibe en que los aprendices escriben textos con mayor complejidad morfosintáctica y vocabulario más específico, mejoran las formas retóricas y las formas de señalización de las relaciones intra y extratextuales. Sin embargo, para que los alumnos que reciben instrucción explícita sobre estrategias de escritura mejoren sus productos es necesario situar el aprendizaje de la escritura en su contexto. Los estudios sobre el producto que parten de marcos teóricos que adoptan la perspectiva de la cognición situada, ponen de relieve la relación entre el éxito en el aprendizaje y la riqueza del contexto discursivo, así como la capacidad del profesor para implicar activamente al estudiante en un proceso de composición escrita altamente estructurado y pautado. Por eso las causas del fracaso a la hora de escribir en L3 se han encontrado en la falta de exposición a contextos relevantes, y en la distancia cultural entre la cultura del alumno y la cultura objeto de aprendizaje. Lo que ha de hacer el profesor/a, en todo caso, es acortar la distancia entre lo que saben hacer y pueden hacer los alumnos, trabajando en la zona de desarrollo próximo mediante una serie de andamiajes o acciones tendentes a facilitar procesos nuevos en la escritura de textos.

Cumming (2001:9) señala que hay un amplio consenso sobre el hecho de que la instrucción ha de realzar en todo momento los procesos de composición en L2/L3, ayudando a planificar, recoger información, revisar y editar borradores ya que de forma natural los estudiantes no ponen en marcha las estrategias adecuadas. Por ejemplo, se ha demostrado que, cuando los estudiantes se plantean metas a largo plazo, sus escritos

mejoran, por eso el esfuerzo de los profesores ha de ir encaminado a definir las metas discursivas y las intenciones globales y a supervisarlas en el proceso de revisión con los alumnos. Por otro lado, la revisión de la estructura tópica del escrito (Connor, 1990) es un campo al que la didáctica de la escritura tendría que dedicarle especial atención.

Hasta aquí hemos configurado el discurso de los no nativos como un discurso menos fluido, que necesita más tiempo y más ayuda específica sobre todo en el plano discursivo y pragmático. Esta ayuda ha de ir dirigida por un lado a los conocimientos declarativos y, por otro, a los conocimientos procedimentales, es decir, al saber hacer. Este saber hacer se concreta en una serie de estrategias. La ayuda del profesor es esencial en el desarrollo de las estrategias (véase 3.5.2. *Las estrategias de aprendizaje*).

#### **4.3.2. Los procesos de los escritores no nativos**

Si en el epígrafe anterior hemos comprobado cuáles son las características del discurso escrito por los no nativos y los tipos de ayuda que mejoran los productos, los escritores y sus procesos, daremos cuenta de las investigaciones más importantes de procesos en contextos de L2/L3 con el fin de sacar implicaciones didácticas.

##### *¿Enseñar lengua o enseñar a escribir?*

El hecho de que el dominio de la L2/L3 no comporte variaciones cualitativas en los procesos de pensamiento ni en la toma de decisiones para la composición implica que los estudios de L1 relativos al aprendizaje de la lengua y a la enseñanza de la composición escrita pueden servir para comprender los procesos de escritura y de instrucción de la composición escrita en L2/L3. Esto no quiere decir que la naturaleza propia de la escritura en L2/L3 se haya de pasar por alto. Muy al contrario. Las corrientes investigadoras centradas en los procesos de escritura específicos, como el estudio de Silva (1990 y 1993), son imprescindibles si queremos comprender porqué fracasan tanto los procesos de instrucción que no tienen en cuenta estas características propias, como los procesos de instrucción que pasan por alto el hecho de que enseñar a escribir en L2/L3 es sobre todo enseñar a escribir y no únicamente enseñar la lengua por medio del canal de la escritura.

Silva señala que los procesos de composición en L2 son mucho más difíciles y menos eficaces que en L1 ya que la formulación o textualización es mucho más lenta, más laboriosa y menos fluida, así como menos productiva. Estas cuatro características

son fundamentales para abordar tanto la planificación de la instrucción de la composición escrita como la evaluación de la misma. Resumimos estas características en la tabla de la figura 12, junto con otras características identificadas por otros autores (Bialystok, 1990 y 1993; Cumming, 1998; Roca y Murphy, 2001; Guasch, 1995 y 2000).

Características de los procesos de composición escrita en L3	
procesos + difíciles y + complicados	- eficaces
textualización + laboriosa	- fluida (- posibilidad de expresión y comunicación)
+ sobrecarga de la memoria de trabajo	- planificación
+ esfuerzo en la expresión que en la comunicación	- revisión
	- dominio cognoscitivo (-atención)
+ bloqueos	- cohesión (- marcadores discursivos)
+ ansiedad	- orientación al lector para que procese el texto (- eficacia)

*Figura 12: Características de los procesos de composición escrita en L3.*

Sin embargo, a pesar de las diferencias en las características de los procesos de escritura, estos procesos son básicamente los mismos, aunque se lleven a cabo consumiendo más tiempo y energía.

Las siguientes estrategias de procesamiento de la escritura son comunes en L1 y L2/L3:

- 1) Estrategias para evaluar y resolver problemas. Es decir el planteamiento de la escritura como un problema a resolver.
- 2) Atención a la complejidad de la escritura en la toma de decisiones, en la producción del contenido y en la confección de un discurso efectivo para la comunicación. Es decir la atención a los procesos de alto nivel.
- 3) Se confirma que la conducta de escritores expertos en L2 está de acuerdo con la de los escritores expertos en L1, independientemente de su nivel de lengua. Es decir que los que ya son expertos en la escritura en L1 tienen parte del camino recorrido, ya que:
  - Usan estrategias específicas para resolver problemas mientras escriben.



- Transforman su conocimiento mientras escriben.
- Usan representaciones mentales complejas que guían sus decisiones.
- Producen más contenido efectivo y organizado.
- Interrelacionan los procesos de planificación y producción de manera elaborada y compleja.
- Prestan atención a la selección del vocabulario (Guasch, 2001:38; Cumming, 1998).

Tras estudiar los procesos de composición específicos para L2/L3 y examinar en profundidad los procesos de los alumnos mientras escriben, así como sus actitudes frente a las correcciones o las informaciones que reciben del profesor o de otros alumnos, estos estudios ayudan a comprender la naturaleza única y distinta de la escritura en L2 y a sacar conclusiones útiles para la didáctica de la escritura. Estas conclusiones se pueden resumir en tres grandes bloques.

En primer lugar, el procesamiento en L2/L3 limita la capacidad de atención al procesamiento de nivel alto para concentrarse en aspectos locales de la escritura, distorsionando el funcionamiento de la memoria de trabajo, porque el dominio cognoscitivo es menor. Al no tener un conocimiento semántico y morfosintáctico desarrollado, las posibilidades de expresión y comunicación están muy limitadas, por lo que tanto la instrucción como la evaluación de la competencia escrita deberían ser objeto de un replanteamiento. Es evidente que, dadas las limitaciones cognoscitivas, la eficacia comunicativa exige un esfuerzo suplementario cuando se escribe en L2/L3.

La sobrecarga de la memoria de trabajo durante los procesos de escritura en L2/L3 ha sido uno de los aspectos contemplados también por Bialystok (1990 y 1993), quien señala que esta sobrecarga cognitiva sobre todo afecta a varios momentos del proceso de escritura, como la planificación. La investigación empírica llevada a cabo por esta autora ha demostrado que los escritores en L2/L3 tienen mayor dificultad para planificar por lo que planifican menos, revisan menos, y en cambio pierden mucho tiempo para encontrar las palabras y formular la frase en un idioma en el que se sienten inseguros. En consecuencia, dejan de atender otros aspectos del texto; no se ocupan de la audiencia, ni se ocupan de la cohesión, ni de señalar los segmentos del discurso, ni

tampoco de orientar al lector a través del texto (véase figura anterior: *Características de los procesos de composición escrita en L3*).

Para intentar resolver los problemas derivados de esta capacidad limitada, los resultados de las distintas investigaciones recomiendan la escritura en colaboración, o la cooperación, invitando a los estudiantes a consultar con otro compañero siempre que lo necesiten con el objeto de aumentar la conciencia de audiencia y de facilitar la gestión del texto, siguiendo un modelo socioconstructivista del aprendizaje de la escritura en la línea de DDLL (Camps, 1994, 1996, 1999, 2000, 2003 y Camps (comp.) 2003b; Guasch, 2000, 2001; Milian, 1995, 1996, 1999a y b, 2001).

En segundo lugar, la gestión del proceso de composición escrita en L3 depende en última instancia, como vimos anteriormente, de las representaciones y enfoques de la escritura en L3 que hayan desarrollado profesores y alumnos en sus respectivos entornos sociales y educativos. De ahí que proceso de escritura y contexto de escritura o entorno del aula tengan que volver a caracterizarse según las distintas conceptualizaciones que operan en la perspectiva interaccionista de la escritura (Roca de Larios *et altri* (2002:47). Por ejemplo, la especificidad de los procesos de escritura en L2/L3, requiere en algunos casos el uso de la L1 para favorecer el desarrollo de las competencias escritas en los primeros estadios del aprendizaje de L2/L3. Por lo tanto, el uso de la L1 no es algo a evitar indiscriminadamente y no se ha de perseguir en la clase de escritura, sino todo lo contrario; a veces hay incluso que fomentarlo para impulsar las operaciones de escritura.

Hay varios momentos del proceso de composición en L2/L3, por ejemplo durante las discusiones orales con los compañeros para planificar y revisar sus textos, en los que algunos autores recomiendan el uso de la L1. Distintos autores también recomiendan el uso del diccionario durante la formulación o textualización (Cumming, 1998). La L1 como mediadora de los procesos de adquisición de la L2/L3 supone un giro radical y puede chocar con cierta tradición que recomienda todo lo contrario. En cualquier caso, habría que discriminar exactamente cuándo conviene el uso de la L1 y del diccionario y cuándo es mejor restringirlo.

En tercer lugar, dado que los procesos cognoscitivos de los alumnos se construyen en circunstancias sociohistóricamente mediadas, la experiencia educativa previa a la hora de dar cuenta de los procesos de escritura en L2/L3 constituye un área vital para los investigadores (Roca y Murphy, 2001). Puesto que enseñar significa

modelar la escritura, no sólo los textos que escriben los alumnos sino también los procesos, hemos de tener en cuenta tanto las metas socioculturales y educativas como las intenciones individuales han de tener cabida en nuestro modelo.

Para averiguar a qué se debe que los alumnos cambien sus hábitos a la hora de escribir, los profesores hemos de prestar atención especial a los procesos de escritura en conjunción con la interacción social en el aula y cambiar los papeles del profesor y de los alumnos durante el proceso, formando a los profesores en esta nueva manera de trabajar la escritura y haciendo que los alumnos cambien sus representaciones sobre qué es la escritura y cómo se aprende a escribir, de manera que acepten la colaboración de compañeros y del profesor durante los procesos de escritura.

En la figura 13 se recogen las recomendaciones para la enseñanza de la escritura en L3. La escritura en colaboración con compañeros y con el profesor facilita la conciencia de audiencia y la gestión del texto.

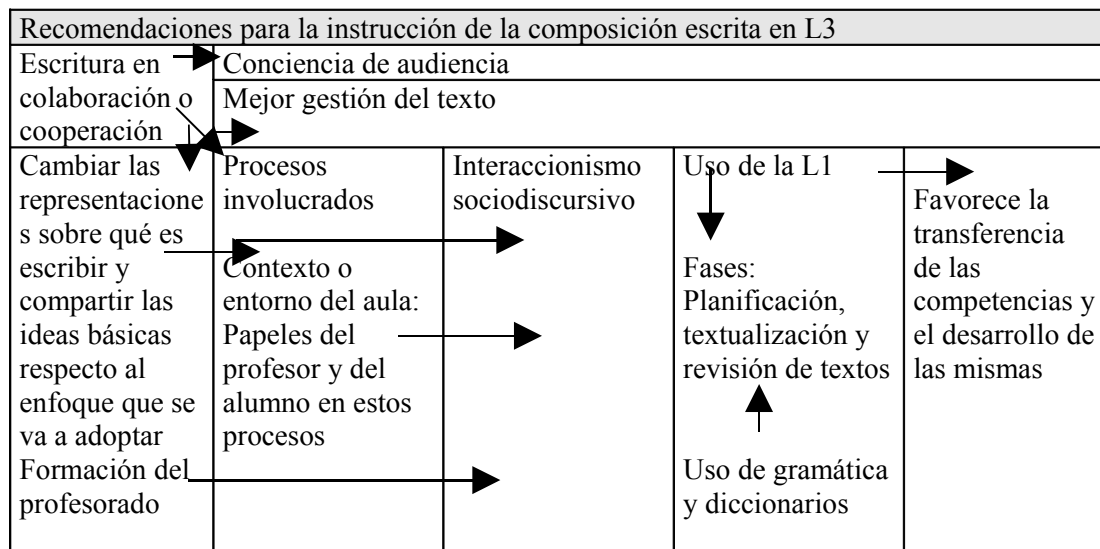


Figura 13: Recomendaciones para la instrucción de la composición escrita en L3.

Estas recomendaciones para la instrucción de la composición escrita en L3 se pueden formular escalonadamente de acuerdo con tres cortes temporales: antes de escribir, mientras se escribe y después de escribir (K. Hall, 1993, en Guasch, 2000: 308). La preescritura requiere de una cuidadosa presentación del *input* lingüístico pues es el momento de la exposición significativa a la lengua objeto. Los materiales auténticos sobre temas de interés han de servir no sólo para motivar a los alumnos sino también para favorecer el aprendizaje del código y desarrollar su competencia discursiva. También es el momento para tomar conciencia de los objetivos comunicativos y

de aprendizaje que guiarán el proceso de escritura y que servirán de pauta de evaluación a lo largo de todo el proceso.

La escritura, puesto que la escritura en L3 es causa de ansiedad entre los estudiantes, se beneficia de la colaboración entre iguales, ya que puede facilitar la realización de la tarea y hacerla más motivadora. La colaboración entre iguales y el diálogo con el profesor mientras los alumnos escriben puede asimismo facilitar la gestión de los subprocesos implicados en la tarea. Esta colaboración también es necesaria para asegurar una correcta representación de la misma. Es frecuente que la comprensión de las instrucciones que permiten realizar una tarea sea inadecuada. La colaboración alumno-profesor durante este proceso puede servir para redirigir la tarea antes de que sea demasiado tarde. La intervención del profesor en este estadio del proceso es clave para detectar y anticipar los malentendidos. La gestión del tiempo y de los recursos de aula como el diccionario y la gramática son también factores a tener en cuenta durante esta fase. Siempre que la L1 facilite la resolución de un problema de escritura y que no implique traducción sino reformulación de la idea, este uso no ha de ser censurado en esta fase. Muchas veces el uso de la L1 permite al profesor proporcionar la ayuda en la formulación de la idea, tanto si es para reducir su complejidad como si se trata de evitar esa misma complejidad para facilitar la expresión en L3.

Finalmente, la postescritura es el momento de tomar distancia y animar a revisar los borradores siguiendo los objetivos o pautas de la actividad. En este proceso, el intercambio de borradores entre los alumnos puede sacar a la luz objetivos que no se habían tenido en cuenta en el proceso de escribir. Es importante que el estudiante disponga de diccionarios y/o gramáticas también en esta fase para poder consultar las dudas, fomentando así la autonomía.

#### *Líneas y métodos de investigación*

La investigación emergente (en cuanto a procesos) se sitúa en dos líneas principalmente. La dedicada a la transferencia interlingüística, y otra que investiga la naturaleza dialógica y situada del comportamiento en la resolución de problemas durante los procesos de composición (Manchón 2001:ix). Lo que las distintas investigaciones en composición escrita en L2/L3 demuestran es que la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita en L2/L3 mejoran a medida que aumenta el

conocimiento del sistema didáctico, ya que los procedimientos de enseñanza de la composición escrita dependen de las características del objeto de enseñanza y de los procedimientos de construcción del conocimiento por parte del alumno.

Para poder dar cuenta de los procesos de composición, los investigadores han recurrido a las entrevistas, a las descripciones de lo recordado (*verbal recall*) y a los protocolos de pensamiento en voz alta (*think aloud protocols*), pero estas técnicas introspectivas tienen sus limitaciones y, además, requieren condiciones muy controladas para la escritura, ya que es difícil relacionar procesos específicos con ejemplos concretos de los textos, sin contar con que dichas investigaciones implican a un número reducido de alumnos (Cumming, 2001:6). Estos métodos cognoscitivos son útiles siempre que se pongan en relación con otros de tipo etnográfico que dan cuenta de los contextos o tareas, o de los individuos y de su entorno social. Este es el tema del siguiente epígrafe (4.3.3. *Los contextos*).

Las investigaciones sobre los procesos de los escritores no nativos ponen en evidencia una cuestión fundamental: que hay enseñar a escribir, es decir a componer y organizar textos que puedan funcionar discursivamente en situaciones de interacción auténticas. No basta, pues, con enseñar lengua por medio de la escritura. Es cierto que las estrategias de escritura son las mismas en L1 y en L3, pero el proceso de transferencia de habilidades —cuando estas se poseen— es un proceso lento que requiere mucho esfuerzo y mucho tiempo, así como un tipo de ayuda específico, tal como hemos anunciado en el epígrafe anterior. Es cierto también que la escritura en colaboración y el uso de la L1 durante los procesos ayuda a desarrollar la competencia escrita porque la escritura en tanto resolución de problemas es una actividad de naturaleza dialógica. La escritura procesual, tal como muestran las distintas investigaciones empíricas, permite intervenir en cada fase del proceso. Durante la planificación, generando contenido, ayudando en la representación de la tarea, creando sensibilización ante el discurso auténtico. Durante la escritura, interviniendo en la textualización, en la revisión de los distintos planos del texto, enseñando la función del diccionario y de la gramática para controlar mejor el texto. Terminado el borrador, dirigiendo la atención de los estudiantes a los aspectos más relevantes durante la revisión, ayudándole a hacerse las preguntas pertinentes dentro de la situación concreta en la que ha de funcionar ese texto, asistiéndole en la representación de la audiencia a la que se dirige el texto y echándole una mano en la manera de vehicular su intención comunicativa.

### 4.3.3. Los contextos: Las tareas o propuestas de escritura

Los contextos de escritura, es decir las tareas de escritura y las condiciones de los alumnos para escribir constituyen la tercera dimensión de la didáctica de la escritura en L3. La investigación que se ha centrado en los contextos sociales ha analizado las variables y las situaciones que pueden afectar el aprendizaje de la escritura en L2/L3.

Los contextos son las tareas y las condiciones que creamos en el aula para que los estudiantes escriban, y completan las otras dos dimensiones que hemos tenido en cuenta previamente: las características del discurso escrito por aprendices y los procesos que estos siguen. Las condiciones que creamos para que los aprendices desarrollen sus habilidades son una dimensión fundamental porque constituyen el terreno propio de la didáctica de la lengua como una didáctica de la cultura de la lengua en L3.

Los contextos, las tareas y sus condiciones constituyen el terreno donde los profesores podemos intervenir más directamente, bien negociando los proyectos de escritura que queremos desarrollar y el tiempo en el que lo vamos a hacer, bien aclarando que no se trata simplemente del aprendizaje del código sino de aprender a comunicarnos socialmente, bien preparando materiales pedagógicos de carácter auténticamente relevante y representativo o gestionando el aula de forma no frontal.

En este epígrafe trataremos de los siguientes aspectos relacionados con los contextos de escritura:

- La selección de tareas.
- El tiempo para escribir.
- Las actividades de uso y actividades de aprendizaje de la lengua.
- Las situaciones reales o simuladas.
- Carácter social de la actividad de escribir y de aprender.

**LA SELECCIÓN DE TAREAS:** “Choosing topics should be the teachers's most responsible activity”, apunta Raimés (1983:266), porque gracias a las tareas que planteamos en clase orientamos el aprendizaje de la L2/L3. Las tareas marcan las actividades del aula, señalando qué aprendizajes lingüísticos se necesitan para poder llevarlas a cabo. Por ejemplo, qué aprendizajes retóricos, qué aprendizajes

sociopragmáticos, qué aprendizajes léxico-gramaticales. Elegir las tareas con cuidado es, pues, muy importante para dar coherencia a nuestra práctica pedagógica.

La mejor forma de que los alumnos participen activamente en las tareas de escritura es trabajando a fondo cada problema de forma conectada (forma-función-significado pragmático), de modo que los estudiantes puedan internalizar las estrategias retóricas y ganar confianza en su habilidad para significar en contextos de uso determinados, contextos cada vez más diversificados y en expansión año tras año. Las estrategias de enseñanza, los procesos de instrucción, han de tener su origen y punto de llegada en las necesidades concretas de los estudiantes. Se dice que las mejores prácticas son las que hacen de la escritura algo significativo para los estudiantes. Las tareas representan “a genre, or role, that students must assume o succeed” (Clark, en Williams, 2003:121). A veces se produce una fractura entre lo que pretendemos que hagan los estudiantes y el mundo real en el que viven fuera del aula. Motivar a los estudiantes con la tarea es una empresa muy difícil. Se trata de dotarla de contenido para que no la consideren un ejercicio vacío y sin sentido para ellos.

**EL TIEMPO PARA ESCRIBIR:** diversos estudios han demostrado la importancia que las limitaciones temporales tienen en los productos, puesto que la calidad del producto refleja el tiempo empleado. A más tiempo mayor calidad (Raimés, 1985, en Cummings, 2001:46). Los estudiantes de L3 necesitan mucho más tiempo para escribir y reescribir sus productos. Muchas veces los escritos reflejan la falta de tiempo, ya que al ser insuficiente los alumnos no prestan atención a los distintos niveles (pragmático, retórico, contenido) (véase epígrafe anterior). Los alumnos de L2/L3 que tienen poco tiempo para escribir bien no se centran en el contenido y en la forma simultáneamente. Además, la mayoría se limita a decir el conocimiento y no a elaborarlo, ya que para elaborarlo se necesita más esfuerzo y exigencia con uno mismo. Cuando el tiempo es limitado, como ocurre en situaciones de examen, los alumnos pueden elaborar textos eficaces, pero de una manera mecánica, sin involucrarse demasiado ni tomar riesgos innecesarios.

**ACTIVIDADES DE USO Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA:** La escritura de los alumnos mejora sensiblemente cuando la realización de las tareas implica combinar las actividades de aprendizaje de la lengua objeto con actividades de uso de la lengua. Las actividades de uso de la lengua implican los usos discursivos que tienen en cuenta

visiones globales de la escritura dentro de situaciones reales o semireales. Dentro de cada visión el aprendizaje del código cobra su verdadero sentido como instrumento al servicio de una comunicación que ha de ser cada vez más eficaz.

He aquí algunas de estas actividades relevantes para el contexto de L2/L3:

- Conectar la escritura con la lectura y con las actividades orales siempre que se pueda tanto para buscar ideas, como para encontrar modelos de género o de lengua en uso, como para suscitar ideas o argumentos para el tema o para definir una meta locutiva al escrito (Carson, 1990).
- Colaboración en grupo de los estudiantes en actividades de interacción oral tanto para buscar ideas sobre las que escribir como para responder a un escrito.
- Responder a la escritura en tanto comunicación evitando la corrección gramatical en los primeros estadios de un escrito.
- Revisar los borradores, enseñando a los alumnos cómo hacerlo.
- Editar los productos de la escritura y no los borradores para que los alumnos perciban la diferencia entre la revisión y la edición.

Los estudios de retórica contrastiva (Connor (1996) han sido particularmente útiles en la comprensión de los problemas que tienen los hablantes de inglés no nativos, sobre todo a niveles avanzados, cuando tienen que familiarizarse con patrones textuales nuevos (véase 2.1.2. *Las secuencias textuales*). Tal como Kaplan afirma (1983:143):

[...] to the extent that courses in English as, a second language, at least in the advanced level, continue to stress sentence syntax such courses do not prepare non-native speakers either to write or to read English texts (Kaplan, 1983:143).

Por eso un enfoque sólo lingüístico no resuelve el problema de estos estudiantes. Los planos discursivo y pragmático han de ser incorporados a la reflexión metalingüística durante los procesos de escritura. Es necesario activar y desarrollar los patrones textuales de un modo flexible, sin encorsetar a los estudiantes en una serie de formas fijas (Swales, 1990a:213).

**SITUACIONES REALES O SIMULADAS:** A lo largo de este trabajo hemos insistido en el concepto de lengua objeto como lengua en uso, lengua para la comunicación y para la actividad social. Aprender a usar la lengua, como venimos diciendo en estas páginas, es



aprender a hacer algo con ella, implica una situación, un contorno, implica un saber hacer en esa situación real o simulada en la que el sujeto se construye como aquel que dice algo a alguien. Para que la participación responsable de los estudiantes tenga lugar, las actividades que se desarrollan en situaciones reales o simuladas han de ser significativas y capaces de movilizar la atención de los alumnos para el aprendizaje. Uno escribe para obrar (Halté, 1989:25). Por eso estas actividades se han de relacionar con objetivos claros y movilizadores, relevantes para sus intereses e interesantes en sí mismas, pues el filtro afectivo es importantísimo en el aprendizaje: la motivación, la confianza, la reducción de la ansiedad. Las situaciones reales o imaginadas les proporcionan las coordenadas del evento comunicativo: qué van a decir, a quién, con qué propósito, etc. Esas coordenadas del evento comunicativo son al mismo tiempo la clave para resolver los problemas que plantea la escritura: la adecuación semántica, pragmática, retórica. Dichas situaciones proporcionarán los contextos de uso de la lengua a partir del cual se desencadenarán los procesos de enseñanza y aprendizaje en colaboración. Pero, además, y como bien señala Guasch (2000:305), estas situaciones proporcionarán también a la profesora y a los alumnos la medida del éxito, la sanción social de los destinatarios es la evaluación. Las situaciones son la condición de la pertinencia del texto:

[...] los efectos en la audiencia y, especialmente, la respuesta de los interlocutores constituirán una muestra de si se han cumplido los objetivos para los cuales se ha producido el texto (Guasch, 2000:305).

**CARÁCTER SOCIAL DE LA ACTIVIDAD DE ESCRIBIR Y DE APRENDER:** Numerosos estudios abundan en el carácter social de la actividad de escribir y aprender. Janet y Garret (1991) apuestan por un trabajo que interrelacione el texto con los procesos socio-cognitivos y socio-históricos de modo que la reflexión lingüística surja tanto de la interpretación como de la producción de la lengua real. Como señala Williams:

Some of the best writing students produce is linked to mastering new information and exploring new ideas (Williams, 2003:283).

Por otro lado, se muestran a favor de una instrucción que se centre en la experiencia del estudiante pero que reconozca asimismo el modo en que el discurso afecta a los demás y en los usos intencionados del lenguaje. Es decir, por un lado, se trata de hacer consciente al estudiante de cómo se sitúa en tanto hablante (su identidad

de escritor) y, por otro, de la característica direccional de la lengua escrita: un discurso dirigido al otro y encaminado a una meta sociodiscursiva (Janet y Garret, 1991:171).

Aprender a escribir es aprender a tener en cuenta los aspectos interpersonales del lenguaje y a considerar la lengua como significado contextualizado, es decir, significado pragmático, en relación con hablantes en eventos comunicativos concretos. La dificultad de llevar a cabo este aprendizaje ha sido resaltada por numerosos autores. Guasch (2000:307) señala que esta dificultad proviene del hecho de que el contexto de producción no coincide con el contexto de recepción, lo que exige a los productores:

[...] la capacidad de salir de sí mismos y ponerse en el lugar de los receptores, es decir, de representarse las situaciones de recepción de sus mensajes. Pues las actividades de composición no pueden llevarse a cabo sin tener en cuenta a los destinatarios de los escritos (Guasch, 2000:307).

A esta característica dialógica del texto escrito se une el carácter dialógico también del aprendizaje en situación escolar donde la colaboración con los compañeros y el diálogo con los profesores son elementos facilitadores del proceso de aprendizaje de la escritura que se manifiestan en diversas etapas del proceso de producción del texto, como veremos más adelante. La interacción oral, por ejemplo, se ha utilizado en L1 y L2 con la función de facilitar el control externo de los procesos de escritura y contribuir a la representación mental de la audiencia (Camps, 1994a).

### *Recapitulación*

Hasta aquí hemos podido constatar que el panorama de la investigación en didáctica de la composición escrita en L2/L3 es muy amplio y complejo. Para poder movernos en él, hemos distinguido tres áreas, la que se centra en el estudio del texto como producto, la que se centra en los procesos de escritura del aprendiz y la que se centra en los contextos de escritura (la sociocultural) (Cumming, 2001:2).

Manchón (2001:vii), además de estas corrientes, menciona las nuevas tecnologías y su influencia en la enseñanza de la escritura, como un campo emergente que adquirirá mayor relevancia en el futuro. Estos aspectos no se incluyen en este trabajo. Roca de Larios *et altri* (2002:46) señalan que la investigación futura tendrá que dar cuenta de cómo los escritores “as individuals shaped by and operating within a social environment, interpret and construct the writing task” (Flower, 1994, citado por Roca de Larios *et altri*, 2002:46). La tarea de escribir se considerará no sólo como las actividades de planificar, formular y revisar, sino también como las de reflexionar

sobre las dimensiones ideacionales, textuales e interpersonales de los textos en relación con la posición del escritor procedente de su experiencia en la vida de los géneros y de los discursos.

En este epígrafe hemos explicado los procesos específicos que siguen los escritores en L2/L3. Hemos comprobado que los escritos de los hablantes no nativos difieren de los de los nativos. Nos hemos centrado en los aspectos discursivos que son los que nos interesan y hemos observado que los estudios muestran que el aprendizaje es posible tras periodos de instrucción. Aunque los métodos de investigación no son coincidentes y los marcos de referencia teóricos tampoco lo son, hemos comprobado que los estudios de casos y los estudios cualitativos se ajustaban mejor a nuestros propósitos porque nos ofrecían una visión más en profundidad de los aspectos relevantes como la calidad global del texto y la cortesía. Por otro lado hemos visto que el análisis del discurso nos podía servir como herramienta para analizar no sólo las relaciones de los textos con sus contextos sino para observar en detalle aspectos relevantes de los escritos de los alumnos en tanto hablantes no nativos cuyos textos presentan menor fluidez que los de los nativos. También hemos visto cómo hay estudios que tratan de los efectos de la instrucción. Este tipo de estudios resultaba especialmente interesante en nuestro contexto en el que se expone a los estudiantes a una secuencia didáctica diseñada por la profesora sobre la cortesía en la carta de opinión al periódico. A pesar de su interés, estos estudios presentaban problemas metodológicos relacionados con la viabilidad de las comparaciones, y la dificultad de controlar los análisis de los productos escritos, por eso se acompañan de entrevistas para ver cómo entienden la lengua los estudiantes y cómo la usan para expresarse.

#### **4.4. Un modelo para enseñar y aprender a escribir en L3**

A la vista del tramo recorrido hasta aquí podemos afirmar que no existe un modelo único e integrado para enseñar a escribir en L3, aunque sí que contamos con unos criterios generales orientadores para la enseñanza de la escritura en L3. Dichos criterios se basan en los resultados de las distintas investigaciones llevadas a cabo en estos tres campos a los que hemos venido aludiendo hasta ahora: el análisis de los textos de los no nativos, los procesos de escritura de los no nativos y las condiciones que han de reunir los contextos de enseñanza de la escritura en L3 para resultar óptimos. Una vez establecidas las principales líneas de investigación en el área de la

composición escrita en L2/L3 y las dimensiones de la escritura a nivel local y global desde una triple perspectiva, la oración, el discurso, y la comunidad discursiva en la que ésta se inserta, conviene dar cuenta de los criterios para una didáctica de la composición escrita en L2/L3 basados en los resultados de los distintos estudios empíricos, tanto los que ponen énfasis en el proceso como los que ponen énfasis en los productos (Leki, 1991).

A continuación recordamos los supuestos de los que partimos, basados en estudios precedentes (véase epígrafe anterior). Estos supuestos se refieren a la especificidad de la escritura en L2/L3 (Matsuda *et altri*, 2003; Matsuda, 2003; Cumming, 1998 y 2001; Silva, 1993; Silva *et altri*, 2003) y son los siguientes:

- Los estudiantes de L2/L3 suelen estar limitados en varios aspectos: planifican menos, necesitan mayor tiempo para escribir la misma cantidad que los nativos, debido a la falta de recursos léxicos y sintácticos, releen menos veces lo que han escrito y revisan menos.
- A nivel discursivo los estudiantes de L2/L3 utilizan modos de argumentar distintos, escriben textos cuya orientación al lector es menos adecuada y aceptable y muestran problemas en los recursos cohesivos.
- A nivel lingüístico los estudiantes de L2/L3 escriben textos más simples, con oraciones principales más breves y con menos número de subordinadas, menos pasivas y menos modificación nominal y verbal.

La didáctica de la composición escrita en L3 en contextos de alumnos adultos ha de tratar de articular los modos de activar los saberes que poseen los alumnos y conducirlos un poco más lejos, desarrollando sus capacidades, ayudándoles a participar en otras comunidades discursivas, en contextos relacionados con sus habilidades intelectuales, equipándolos convenientemente de modo que puedan hacer frente a sus retos personales y profesionales.

En la figura 14 podemos ver una tabla donde aparecen relacionados los criterios generales que establece la investigación con las implicaciones didácticas de dichos criterios. Como se puede observar en esta figura, la instrucción del texto escrito en contextos de L3 ha de considerar rigurosamente ciertas condiciones que facilitan los procesos de redacción en una lengua que se conoce limitadamente. Estas condiciones

inciden en los resultados. Tres son las condiciones que resaltaremos aquí: en primer lugar, la motivación para escribir, considerada un aspecto clave de todo aprendizaje. Esta motivación ha de proceder de la autenticidad de la tarea, de la capacidad de movilización del proyecto y de la situación real o simulada en la que éste se inserta. En segundo lugar, el nivel de lengua, que condicionará la interacción entre compañeros y determinará también los sistemas de ayuda (diccionario, diálogo grupal, con el profesor, ejercicios gramaticales o léxicos previos, etc.). Y, finalmente, la complejidad de la metadiscursiva, que, juntamente con el nivel de L3 determinará el tiempo que se ha de dedicar a la consecución de la tarea.

Una vez establecidas las condiciones de la escritura en L3, en los siguientes subepígrafes abordaremos distintos marcos para el trabajo de aula cuyo objetivo es la mejora de la competencia escrita: el enfoque por tareas (*epígrafe 4.4.1.*); el trabajo por proyectos (*epígrafe 4.4.2.*); y la secuencia de instrucción o secuencia didáctica (*epígrafe 4.4.3.*).

<i>Criterios generales para una didáctica de la composición escrita</i>	<i>Implicaciones para la enseñanza</i>
1. Escribir en L3 requiere una inversión considerable de tiempo	A. El tiempo de aula dedicado a escribir es un tiempo rico en experiencias de aprendizaje
2. Escribir implica la dinamización de conocimientos declarativos (saber qué) y procedimentales (saber cómo) procedentes de los ya adquiridos en la L1/L2 para conseguir determinados objetivos comunicativos en la L3	B. Hay que plantear las propuestas de escritura como tareas de participación en comunidades discursivas diversas, es decir como actividades de uso globales, aunque durante su realización la atención se distribuya en aquellos aspectos parciales más relevantes
3. En la actividad de escritura se experimenta la tensión entre lo que se quiere decir (un mundo de ideas rico procedente de la L1/L2) y las limitaciones lingüísticas, textuales y pragmáticas de la L3	C. Es recomendable plantear tareas de aula imbricadas en situaciones reales o simuladas de comunicación escrita que permitan entrenamiento en la dialéctica de los procesos de composición
4. La gestión de las operaciones de escritura crea en los productores situaciones de sobrecarga cognitiva que se manifiesta en episodios de ansiedad e inseguridad y/o en la atención incompleta a la gestión total del producto	D. Los sistemas de ayuda durante el proceso de escritura son fundamentales para facilitar los procesos, superar los puntos muertos, y detectar los problemas que plantean las tareas de composición escrita durante el proceso
5. Durante el proceso de composición es cuando el alumno puede aprender la lengua y adquirir la habilidad de componer en L3	E. Es necesario tener en cuenta la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua en sus distintos planos, lingüístico, semántico y pragmático en el diseño y en la conducción de las propuestas de escritura en el aula, en el momento de la exposición a la lengua procedente de textos auténticos y en el momento de la evaluación formativa
6. Escribir es una actividad social más compleja que hablar porque el destinatario ha de ser construido por el hablante durante el proceso de escritura	F. Es recomendable plantear propuestas donde se tenga en cuenta el papel de la interacción oral en los procesos de composición escrita tanto entre compañeros como entre alumno y profesor, pues de este modo se optimiza la situación de aula en el aprendizaje de la lengua y de la composición escrita

*Figura 14: Criterios generales de la composición escrita en L3 (adaptado de Guasch, 2000:304).*

#### **4.4.1. El enfoque por tareas en la enseñanza de la escritura**

El enfoque por tareas, que surgió en torno a los años noventa, es el resultado de una perspectiva nueva en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Producto, pues, de un cambio de paradigma, desde una enseñanza entendida como la enseñanza de la gramática y del vocabulario a una enseñanza renovada, el enfoque por tareas es el

fruto de las teorías funcionales del lenguaje que fomentaban una perspectiva comunicativa. Esta perspectiva promueve actividades de uso de la lengua y postula que las actividades de aprendizaje han de incluir necesariamente procesos de comunicación para que el aula se convierta en un contexto real de comunicación<sup>30</sup>. Este enfoque, según Zanón (1990), se hace partícipe de:

- Un marco teórico de referencia (antes el Consejo de Europa; que hoy en día es el Marco de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas).
- Un conjunto de principios educativos (enseñanza centrada en el alumno; profesor como facilitador, etc.).
- Un corpus metodológico común (uso del lenguaje, saberes cómo).
- Unos canales de intercambio de la información (revistas especializadas, publicaciones editoriales, etc.).

El enfoque por tareas es una propuesta articulada en torno a los siguientes ejes:

- El concepto de competencia comunicativa (el qué).
- Los métodos óptimos para desarrollarla (el cómo).
- La manera de organizar y secuenciar el material (el cuándo).
- El sistema de evaluación del conjunto del proceso.

Las tareas atrajeron a un gran número de enseñantes, que vieron por fin la posibilidad de adaptar y desarrollar los currícula oficiales en función de las necesidades e intereses de los alumnos. Las tareas siguen captando el interés de muchos profesionales (Long y Crookes, 1993; Willis y Willis, 1996; Ellis, 2003; Estaire, 2004; Estaire y Zanón, 1990 y 1994; Zanón, 1995 y 1999; Skehan, 2002, etc). Para poderlas desarrollar se determinan los factores que condicionan las selección, organización y evaluación de las tareas, que se articulan, según Zanón (1990) en:

- El objetivo de la tarea.
- La naturaleza de la información (un texto escrito, por ejemplo).
- Las actividades (leer para escribir, por ejemplo).

---

<sup>30</sup> Instituto Cervantes (España), 2003.

- Los papeles del alumno y del profesor (tutoría individual, interacción grupal, etc.).
- Los contextos en los que se desarrollan las tareas (dentro-fuera del aula).

Las tareas finales se conciben como integradoras de todos los componentes del currículum (Zanón, 1995:23). La evaluación conjunta del proceso permite pensar ya en una evaluación formativa<sup>31</sup>. El currículum de tareas organiza el curso en función de objetivos tanto de comunicación como de aprendizaje. Los primeros se refieren al intercambio intencional de información y reflejan la lengua en uso en actividades auténticas. Los segundos se refieren a las actividades que implican aprendizaje de aspectos específicos del sistema lingüístico.

Según el diccionario de ELE<sup>32</sup>, una de las bases teóricas del modelo de tareas y proyectos consiste en la distinción entre los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación, en consonancia con los postulados del análisis del discurso. La otra base del modelo procede de la psicología del aprendizaje, de construir las capacidades haciendo (constructivismo, teoría de la actividad, epígrafe 3.3.2.).

Estos principios se hacen operativos en procedimientos de trabajo en el aula. En primer lugar, el desarrollo de la programación por parte del profesor. Durante esta fase se parte de las actividades a realizar y de ellas se separan los elementos objeto de aprendizaje (elementos de orden discursivo, morfosintáctico o léxico, etc.). En segundo lugar, durante la fase de realización, las tareas aúnan procesos de uso de la lengua y de aprendizaje de la misma. Estas últimas incluyen lo que Larsen-Freeman y Long, (1991) llamaron *focus on form*: conducir la atención de los alumnos a los elementos lingüísticos a medida que surgen, es decir mientras llevan a cabo tareas (o actividades dentro de una tarea) comunicativas<sup>33</sup>. En tercer lugar, la distinción entre tarea final y tareas posibilitadoras facilita los procesos de realización puesto que la tarea final es la actividad de

---

<sup>31</sup> La evaluación formativa toma sentido a partir de las tareas y proyectos, pues los objetivos de realización de la tarea se constituyen en los mismos criterios para su evaluación. La pauta de control, elaborada conjuntamente por alumnos y profesor, constituye el instrumento regulador de la actividad. Dicha pauta permite a los alumnos recapitular sobre las cuestiones más importantes tratadas durante el proceso de aprendizaje (Schneuwly y Bain, 1994).

<sup>32</sup> Diccionario de ELE (Español Lengua Extranjera) (Disponible en Página Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm)).

<sup>33</sup> “Focus on Form” deriva de una concepción de la adquisición de la L3 similar a la de la L1 que afirma que ambos procesos se desencadenan mediante “exposure to comprehensible input arising from natural interaction” (Ron Sheen, «Focus on Form and Focus on Forms», en *English Language Teaching Journal*, vol. 56, n° 3, 2002).



uso global de la lengua, mientras que las tareas posibilitadoras se refieren a los pasos previos necesarios para conseguir realizarla con éxito (véase Diccionario ELE *ibidem*).

Resumiendo, los enfoques por tareas constituyen iniciativas para el aprendizaje del uso de la lengua compatibles con una enseñanza centrada en el aprendiz (Ellis, 2003; Nunan, 1989 y 2004); están compuestas de actividades tanto de uso (representativas de las reales del exterior del aula) como de atención a la forma lingüística, aunque están guiadas por una atención prioritaria al contenido de los mensajes (son significativas, poseen una meta, se guían por un procedimiento y poseen un resultado concreto). Tienen una estructura secuenciada pedagógicamente adecuada y son flexibles, ya que se pueden adaptar a los diferentes grupos de alumnos y están abiertas a sus aportaciones y necesidades (basado en Diccionario ELE *ibidem*). Sin embargo, a pesar de su extensa experimentación en el aula, no hay muchos datos que respalden la eficacia de este currículo con respecto a los currícula tradicionales de base léxicogramatical. Por ejemplo, Di Laura (1987), [en Zanón 1990:25], encuentra algunos problemas en el currículo formado por tareas. Aunque valora este tipo de aprendizaje señala algunas objeciones. En primer lugar, los prejuicios de los alumnos; en segundo lugar, la falta de apoyo de la comunidad escolar, en tercer lugar, el bajo nivel de lengua de los alumnos que no se corresponde con las expectativas del curso. Otros problemas que se han detectado tienen relación con la falta de dominio técnico para llevar a cabo esta innovación sin la previa preparación del profesorado, o incluso el desajuste de estas programaciones con los requisitos mínimos que los cursos deben garantizar. Finalmente, apunta a la falta de autonomía del alumnado, no acostumbrado a tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, como otro escollo difícil de superar.

El enfoque por tareas es la respuesta al cambio de dirección en la enseñanza de la escritura porque proporciona a los aprendices oportunidades reales de uso, junto con una información específica y un apoyo constante del profesor a la tarea de escribir, especialmente en entornos donde la lengua objeto no se practica habitualmente. Al igual que el enfoque por proyectos, el enfoque por tareas implica que el aprendizaje es un proceso evolutivo resultado de la interacción social y de la comunicación, más que un producto que se adquiere con la práctica de las estructuras lingüísticas. En la actualidad este enfoque se ha desarrollado en varias direcciones (Nunan, 2004). Jolly (1984), y O'Dell (1996), por ejemplo, presentan un enfoque para la enseñanza de la escritura en alumnos avanzados basado en tareas y que tienen el tipo de texto como eje articulador.

A continuación trataremos del desarrollo de los proyectos de escritura.

#### 4.4.2. Trabajo por proyectos

El término de “trabajo por proyectos” se refiere a una diversidad de propuestas educativas que comparten unos mismos fundamentos teóricos de la psicología del aprendizaje, pero que han surgido en contextos distintos y han seguido también su propia evolución (Fried-Booth, 2002). Un proyecto de composición escrita consiste en palabras de Camps (1994a:152) en lo siguiente:

Un projecte de composició escrita es formula com una proposta de producció global que té una finalitat comunicativa, per la qual cosa s’hauran de tenir en compte els paràmetres de la situació discursiva en què s’insereix i que té també uns objectius d’aprenentatge; es formula, doncs, com a un «projecte de producció» i alhora un «projecte problema» (Camps, 1994a:152).

Las bases comunes a las distintas propuestas se refieren a:

- Aprendizaje significativo, participativo, activo y en cooperación;
- La motivación y la implicación de los alumnos;
- La globalidad del aprendizaje y la transversalidad de los contenidos;
- El desarrollo de conocimientos declarativos e instrumentales;
- La relación con el contexto social en que tiene lugar el aprendizaje.

Las líneas de trabajo del trabajo por proyectos se sitúan en diversos ámbitos geográficos:

- 1) USA.
- 2) Francia y Suiza.
- 3) Cataluña y Valencia.

Nos referiremos a estas dos últimas porque se centran más específicamente en los proyectos para aprender lengua.

Aparte de identificar las propuestas de instrucción de la lengua escrita llamadas proyectos, y señalar cuáles son las bases comunes, en este epígrafe indicaremos las características de los mismos, tal como han sido establecidos por los distintos autores en nuestro país (Camps, 1994a, 1994b, 1996; Dolz, 1994). Los proyectos de lengua se pueden distinguir entre sí, según la lengua objeto de aprendizaje, en proyectos

enfocados al aprendizaje de la L1, al de la L2/L3, o según la escuela de la que proceden (UAB o Universidad de Ginebra).

En cuanto al trabajo por proyectos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, siguiendo con el diccionario de ELE:

[...] si bien su base psicológica y pedagógica es la misma que en los modelos anteriores, la estructura y los objetivos de estos proyectos son distintos. Se aproximan más al modelo del enfoque mediante tareas, por cuanto el producto que se elabora no ha de ser necesariamente lingüístico y no se trabaja con otras disciplinas. En las tareas y en los proyectos, el producto final se constituye a un tiempo en el objetivo de un conjunto de actividades y tareas, secuenciadas y orientadas a su obtención, y en el medio para el aprendizaje de la lengua: en la realización de todas las actividades del proyecto será necesario utilizar la lengua que se aprende, activando todas las destrezas lingüísticas (y no únicamente la escritura) y aprendiendo gramática y vocabulario a medida que las necesidades prácticas de desarrollo del proyecto lo vayan exigiendo (R. Ribé, N. Vidal) (Diccionario de ELE).

La relación entre proyectos de lengua y secuencias didácticas la explica J. Dolz (1994:26): Las secuencias tratan de articular de manera explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo. Pero no todo conjunto de módulos constituye una secuencia de trabajo, según este autor. Hay una serie de requisitos para que un proyecto se convierta en una secuencia. Estos criterios son los siguientes:

- 1) La secuencia ha de corresponder a un proyecto de escritura en relación con una acción que se quiere llevar a cabo (un género con un objetivo determinado).
- 2) El proyecto ha de movilizar al alumnado con unos objetivos limitados y explícitos que den sentido al conjunto de actividades.
- 3) El proyecto tiene que proponer un plan detallado de actividades a realizar (incluidas las metalingüísticas y metadiscursivas y de estructuración).
- 4) El proyecto ha de permitir la toma de conciencia del alumno de los propios procesos de aprendizaje mediante un abanico de estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- 5) Elaborar un proyecto supone imaginar una situación de comunicación que dé sentido a las actividades de aprendizaje.

Las bases comunes a las distintas propuestas en torno a tareas comunicativas complejas o proyectos de escritura se relacionan con los siguientes aspectos:

- El aprendizaje es participativo. Se produce durante el proceso de elaboración del texto e implica la interacción oral entre los participantes (profesor-

alumno, profesor-alumnos, alumno-alumno/s). Las situaciones interactivas a las que da lugar el proceso de producción del texto en el aula son instrumentos de ayuda a la redacción del texto y es en ellas en las que el profesor fomenta la reflexión sociopragmática y pragmalingüística de los estudiantes.

- La motivación es un componente esencial y es producto tanto del hecho de que la función de la lengua sea para comunicar (se crean expectativas), como del hecho de que los alumnos participen de la toma de decisiones durante el proceso de elaboración del escrito (enseñanza centrada en el alumno).
- El aprendizaje es global y transversal. Lo que pretende el escritor con su texto (su intención) es lo que da sentido global al trabajo de composición del texto. La intención se convierte en el motor de las actividades discursivas.
- Se desarrollan conocimientos tanto declarativos como procedimentales. Son sobre todo estos últimos, concretados en las cuatro destrezas, saber comprender y producir textos orales y escritos, los que adquieren protagonismo en los proyectos. Los conocimientos declarativos se activan durante la elaboración del texto de forma inducida por el profesor.
- El contexto social en que tiene lugar el aprendizaje y la propuesta entran en una estrecha relación, ya que las propuestas de trabajo se adaptan con facilidad a la diversidad de los intereses y habilidades de los estudiantes. Además el espacio del aula fomenta la evaluación formativa.

En resumen, el trabajo por proyectos permite un trabajo global de la lengua escrita, gracias a una actividad orientada a un fin comunicativo que se constituye a la vez como una meta de aprendizaje de los componentes lingüísticos y discursivos en contextos que facilitan el uso auténtico de la lengua (van Lier, 1996). Puesto que el aprendizaje se realiza, según este modelo, durante el proceso mismo de escritura, como señala Camps, (1994b:49), las situaciones interactivas propias del aula se convierten en instrumentos de ayuda a la composición y comprensión de textos e inciden en la capacidad de autogestión del texto gracias a “la reflexión metalingüística, entendida como aquella que permite tomar la lengua como objeto de reflexión y análisis”, Camps, (1996:50).

Una vez establecidos los fundamentos de los proyectos de escritura, que como hemos podido observar, se desarrollan a partir del nuevo modelo para enseñar a escribir, y señaladas sus complejas características, y sus potencialidades como entornos ricos que favorecen un aprendizaje autónomo, significativo, responsable, y participativo, nos centraremos en las secuencias didácticas como concreción de proyectos de lengua que integran el doble objetivo: comunicativo y de aprendizaje.

#### **4.4.3. La secuencia didáctica como modelo para la enseñanza de la composición escrita**

Derivada del trabajo por proyectos que acabamos de presentar, nace una propuesta innovadora para la enseñanza de la composición escrita: la secuencia didáctica.

Llamamos secuencia didáctica a una unidad de enseñanza, un proceso de trabajo en el aula, formulado como un proyecto en torno a algún género discursivo y que tiene como objetivo la producción de un texto a partir de la reflexión metalingüística y que se desarrolla en un periodo de tiempo más o menos largo. Las secuencias didácticas tratan de articular de manera explícita los objetivos, contenidos y actividades en torno a la lengua en torno a un proyecto de trabajo en el aula: la producción de un texto escrito, en este caso: Un texto que no está considerado como una suma de oraciones, sino que está inserto en una situación discursiva que le da sentido.

Según Camps (1994:155 y ss.) la secuencia didáctica posee unas características propias y un esquema de desarrollo propio que se articula en la organización del trabajo de producción textual en base a objetivos puntuales de aprendizaje. Las fases de la secuencia didáctica se entrelazan con las fases del proceso de aprendizaje pues aunque estos dos procesos no sean coincidentes sí que interactúan de manera muy estrecha.

Bronckart (1999:23 y ss.) indica que la secuencia didáctica responde a un modelo didáctico que aúna la enseñanza lingüística con la enseñanza del funcionamiento discursivo. La secuencia didáctica para este autor está formada por una serie de lecciones o unidades temporales centradas en un género de texto y sobre uno o varios problemas con los que se encuentra el alumno al abordar ese género.

La concepción de la secuencia didáctica reposa en unos principios generales. A saber:

1. Identificar algún género que sea socialmente útil al estudiante y elaborar un modelo didáctico del mismo.
2. Concebir un proyecto de clase que dé sentido a la producción colectiva de un ejemplar de ese género (cartas al periódico).
3. Planificar la secuencia en una serie x de módulos dedicados a las cuestiones técnicas que puede plantear el género propuesto, con la flexibilidad suficiente como para adaptarlos según las circunstancias.

La realización de dicha secuencia se puede descomponer en tres fases:

- a) Producción textual inicial.
- b) Una serie de módulos técnicos.
- c) Una producción final.

Tanto la producción inicial como la final necesitan consignas claras que especifiquen la situación comunicativa, el contexto de producción, destinatario, etc. La producción final consiste en pedir al alumno, sobre la base de una nueva consigna muy precisa, que escriba un nuevo ejemplar de ese género, a partir de un contexto y contenido temático distinto. Este texto final tiene por objeto, tanto por parte de los alumnos como del profesor, medir los efectos del trabajo realizado en los módulos.

Para Vilà (2000b) las secuencias didácticas son ciclos de enseñanza y aprendizaje con un fin doble: producir un texto (fin comunicativo) y aprender lengua (fin escolar). Aprender a escribir es aprender ambas cosas: aprender a comunicarse (fin discursivo) y aprender a construir un artefacto textual preciso y aceptado por la normativa (fin académico).

En contextos de lengua extranjera, sin embargo, el problema central, como señala Widdowson (1983a:45), es de índole textual más que discursiva:

If foreign learners have already learned how to write in their own language, then they will have acquired the essential interactive ability underlying discourse enactment and the ability to record it in text. Their problem is how to textualize discourse in a different language. The teacher's task here is to get the learners to exploit their knowledge of the discourse process, acquired through their mother tongue, by realizing it through the linguistic rules of English. It is important to note that adult learners of English come to the classroom with a great deal of experience of how language in general is used in communication (Widdowson, 1983a:45).

Este autor señala claramente cuál es el problema con la producción textual en L3: la textualización, es decir, la realización del texto mediante las reglas lingüísticas de la L3. Al mismo tiempo este autor apunta a una solución: promover la transferencia

de las habilidades del macronivel (habilidades discursivas y de competencia pragmática). Aún así hay un problema añadido que este autor no considera: la variabilidad de experiencias con la lengua de los estudiantes integrantes de un grupo. La enorme variabilidad de experiencias en contextos de EEOOI convierte la tarea de promover la transferencia de habilidades discursivas y pragmáticas en algo muy complicado.

Por otro lado, como la SD permite conjugar ambos fines: el fin comunicativo con el discursivo e interactivo, y el puramente lingüístico (la enseñanza de la gramática o la capacidad de analizar la lengua), en principio resulta una fórmula óptima para otorgar un sentido recíproco a los procesos de alto y bajo nivel, integrándolos mediante la intención global de producción de un texto.

La organización del aprendizaje en secuencias didácticas permite diversas formas de planificación en función de los objetivos. Como señala Rodríguez (2005:212):

[...] la función del proyecto de trabajo es la de crear estrategias de organización de los conocimientos basadas en el tratamiento de la información y en el establecimiento de relaciones entre hechos, conceptos y procedimientos que permitan la adquisición de conocimientos (Rodríguez, 2005:212).

Según Schneuwly y Bain (1994:88):

[...] una secuencia didáctica se integra siempre en un proyecto de clase, que es el que se encarga de definir los objetivos y que le da una dimensión comunicativa [...] (Schneuwly y Bain, 1994:88).

Las SSDD operacionalizan los saberes sobre el lenguaje, la comunicación y la pragmática lingüística, pero por otro lado suponen un gran desafío al profesorado, que ha de reflexionar sobre las características discursivas del género que va a enseñar, e intentar evaluar las capacidades que muestran los alumnos durante el proceso y en el producto textual y conocer qué es factible en la situación de aula en la que se encuentra, antes de formular su proyecto.

Un proyecto de clase basado en secuencias didácticas es contrario a las visiones aditivas dominantes en los planteamientos tradicionales. Aquí, los procesos evolutivos, descritos por la psicolingüística, dejan su impronta en los nuevos diseños curriculares, aunque quedan muchas áreas imprecisas por iluminar. En este sentido las secuencias didácticas suponen la introducción de la innovación pedagógica porque concretan los objetivos de la enseñanza de la escritura y los integran.

La ventaja de la SD, además de la motivación de los alumnos garantizada por las expectativas que crea el proyecto, que convierten la tarea de aprender en algo significativo, es la de ofrecer un marco que articula los objetivos y contenidos de aprendizaje con la evaluación formativa (Ribas, 1997). En efecto, este enfoque globalizador permite relacionar las unidades lingüísticas determinadas por el texto con los referentes externos procedentes del contexto social en el que se desarrolla la actividad discursiva (los géneros). En definitiva, la SD supera la escisión precedente que separa los contenidos lingüísticos de la L3 de los contenidos pragmáticos y retóricos involucrados en aprender a escribir.

La SD cuenta con tres elementos reguladores: los propios textos de los alumnos, los textos auténticos de referencia y la pauta de evaluación, construida conjuntamente por alumnos y profesores. En ella se sintetizan los resultados de las observaciones, análisis y ejercicios y que sirve de regulador de la actividad. La secuencia didáctica se puede considerar, según Schneuwly y Bain (1994:88) como una trama compleja que relaciona, a través de actividades diversas (observaciones, análisis, ejercicios, redacciones) los elementos reguladores entre sí.

Este modelo de secuencias didácticas toma los textos de los alumnos como punto de partida y como regulador externo de la secuencia. El texto se convierte en objeto de discusión y negociación que sirve para ajustar los objetivos (que están en la base de una secuencia didáctica sobre un género determinado) a la realidad concreta de un grupo de alumnos. La evaluación, además de ser formativa, es interactiva porque se negocia en el transcurso de las sesiones. Podemos decir que es formativa, en parte porque es interactiva y tiene en cuenta las expectativas de los alumnos y sus metas personales.

Las dos razones por las que Schneuwly y Bain (1994:88) proponen tomar los propios textos de los alumnos como punto de referencia de la instrucción durante la secuencia didáctica son:

1. Algunos de los textos de los alumnos se presentan como textos emblema, como ejemplos tipo que resuelven correctamente, aunque de modo diverso, el problema que plantea la escritura. Se observará la coherencia de los textos y los procedimientos utilizados en ellos. Se puede elaborar una lista de expresiones peculiares tras el análisis colectivo.



2. Los textos de los alumnos proporcionan soluciones distintas para resolver el mismo problema (problema local). Se pueden utilizar estas variaciones espontáneas como recurso para mostrar que hay formas diversas de escribir un mismo texto.

Según estos autores, las estrategias del profesor han de ir encaminadas a encontrar la zona de desarrollo próximo, para permitir el ajuste didáctico a las necesidades reales de los alumnos (Schneuwly y Bain, 1994:93). Los textos auténticos pertenecientes al mismo género escritos por nativos se convierten, asimismo, en objeto de reflexión metalingüística durante las tareas de observación, en las que los alumnos descubren formas nuevas de expresión mediante la comparación. Finalmente, la pauta de evaluación sirve para la regulación de los comportamientos lingüístico- comunicativos. Tiene que ver con el hecho de que en cada composición escrita se dan problemas particulares de conexión-segmentación, cohesión y modalización que hay que resolver y para los que hay procedimientos lingüísticos más o menos específicos de cada género. Las unidades lingüísticas pueden formar parte de la ficha de control y servir asimismo para realizar ejercicios encaminados a que los alumnos se apropien de estas operaciones. Se trata de una forma de regulación del proceso de aprendizaje a partir de las formas lingüísticas que materializan las operaciones sobre el texto, algunas de las cuales son específicas de un género dado y otras generales (Schneuwly y Bain, 1994:96).

La secuencia didáctica como unidad de enseñanza de la composición escrita en L3 ha de dar una prioridad especial a la reflexión gramatical. La reflexión gramatical, aunque es un componente esencial de toda enseñanza de lenguas extranjeras, ha de estar en lo posible vinculada al desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas en lengua escrita (véase epígrafes 3.1. y 3.2.). Esta reflexión no consiste, desde luego, en una mera descripción de elementos discretos de la lengua, ni en una serie de ejercicios mecánicos para aprender el uso, sino que se trata más bien de intentar un enfoque distinto: una gramática pedagógica cuyo fin sería el control del procesamiento lingüístico. Una gramática moderna de corte funcional en la que junto con las estructuras más comunes en L3 se proporcione explicaciones sobre las actitudes e intenciones de los hablantes que ayuden a los alumnos a entender esa relación fundamental del lenguaje. Los estudiantes necesitan ver la lengua objeto como una fuente de recursos para comunicar y no como un campo minado donde cualquier paso

adelante puede ser fatal. Es necesario que no se obsesionen con los errores, pues como señala Carson (2001:193):

From SLA theory we are aware that learner language has errors, exhibits development patterns, and is variable.[...] errors are windows on the acquisition process and they provide information for teachers on the interlanguage stage of L2 writers (Carson, 2001:193).

No se trata pues de estigmatizar el error, sino de favorecer una metodología centrada en cómo se crean los significados, en cómo pueden los estudiantes expresar sus ideas de forma adecuada para su nivel. Tal como apunta Willis (1993:88):

The important question is how accurately the learners are able to encode the meanings they wish to communicate (Willis, 1993:88).

#### 4.4.3.1. *La transposición didáctica*

Tras identificar la secuencia didáctica como unidad de enseñanza de la composición escrita con el doble fin de escribir un texto y aprender lengua introducimos la noción de transposición didáctica<sup>34</sup> para explicar la forma en que se elaboran los contenidos de estas secuencias didácticas. Por transposición didáctica entendemos el trabajo de adaptación, de transformación del “saber sabio” y de los usos sociales de referencia en contenido de enseñanza en función de las metas y objetivos que se pretenden. Realizar la transposición didáctica es un paso previo a la construcción de la situación de enseñanza aprendizaje.

La necesidad de transformar los contenidos científicos o tomados del mundo exterior para su enseñanza en el aula fue señalada primero por Verte (1975, citado en Ribera, 2002). En el modelo anterior sólo figuraban el enseñante y el enseñado; en el modelo de Chevallard, por el contrario, aparecen los saberes sabios, tomados de las ciencias de referencia. Estos saberes sabios se trasladan al aula a partir de una serie de restricciones propias del sistema escolar. El papel de la didáctica es el de controlar las operaciones de transposición, pero también el de seleccionar las teorías de referencia en función de su grado de validez explicativa en relación con las competencias que se han de desarrollar (Petitjean, 1998:8). La transposición didáctica queda, así, definida por un triángulo cuyos lados los constituyen los saberes de referencia, los saberes seleccionados para ser enseñados, y los contenidos que realmente se enseñan. Posteriormente, se añaden los contenidos que son evaluados (Ribera, 2002:109).

<sup>34</sup> La noción de “transposición didáctica” procede de Chevallard, 1985, en Petitjean, (1998:8).

La línea que separa el aplicacionismo de los saberes sabios de referencia, de lo que supone una auténtica transformación en aras de las necesidades lingüístico-comunicativas de los alumnos, no es siempre fácil de delimitar. Se requieren complejos procesos bidireccionales auténticamente creativos y originales, probablemente generados a partir de situaciones de investigación-acción, pues el papel de la didáctica es el de interpelar a las teorías de referencia para que contribuyan a describir mejor las competencias y las actuaciones de los alumnos y sus estrategias de adquisición (Petitjean, 1998:24).

La fundamentación teórica del trabajo por proyectos reside precisamente en la necesidad de elaborar conocimiento didáctico a partir de la reflexión de cómo se incorporan los saberes a la situación concreta de enseñanza y aprendizaje. Es decir, el paso de un saber sabido a un saber enseñado, que en modo alguno es una traslación mecánica de los saberes de referencia (Rodríguez, 2005:74).

A parte de las restricciones propias del sistema escolar sobre la selección de los contenidos a enseñar, existen toda una serie de sobredeterminaciones identificadas en Petitjean (1998:8), entre las cuales destacamos la primera de ellas: la descontextualización y la recontextualización de los saberes. Aplicado al ejemplo de la cortesía lingüística, foco de interés de este trabajo, podemos considerar la oportunidad didáctica de la selección dentro de la programación de quinto curso de la EOI, el grado de distancia entre los saberes teóricos de referencia (véase epígrafe 1.2.2. *La cortesía verbal*), y los saberes enseñados durante la secuencia didáctica (véase capítulo 7: *La secuencia didáctica*), las modalidades de su formulación en los materiales proporcionados a los alumnos (véase anexo I), y la relevancia de su integración en la programación de aula para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias pragmáticas en lengua escrita en quinto curso de la EOI.

La razón principal de la introducción de nuevos saberes en el aula es que los saberes de siempre se quedan obsoletos y hace falta actualizarlos (Petitjean, 1998:14). La segunda razón proviene de la necesidad de adaptar los saberes enseñados a las nuevas exigencias sociales que están en continuo cambio. Esta necesidad es aparente cuando se produce un desfase entre lo que enseñamos y las demandas sociales.

Los factores decisivos en el éxito o fracaso de la transposición didáctica son básicamente dos: que los nuevos saberes no choquen con los antiguos, por una parte, y que sean traducibles a materiales de aula, a actividades que se puedan realizar y se puedan evaluar.

El proceso de incorporar saberes sabios a saberes enseñables constituye una tarea compleja, y forma parte de la innovación pedagógica. Diversas publicaciones que hemos venido reseñando en estas páginas dan cuenta de los mecanismos mediante los cuales se produce esa incorporación. Es un proceso, como hemos anunciado, de ida y vuelta. La cuestión principal que los profesores o diseñadores de materiales han de plantarse es qué necesitamos enseñar, qué necesitan saber los alumnos para reactivar el aprendizaje de la lengua escrita, la misma pregunta que ya se hizo Widdowson (1990:103).

#### *4.4.3.2. Las fases de la secuencia didáctica*

Hasta ahora hemos visto distintos aspectos del trabajo por proyectos y hemos considerado la secuencia didáctica como modelo para la enseñanza de la composición escrita en L2/L3 en tanto propuesta de producción verbal con una intención comunicativa y unos objetivos de aprendizaje que tienen en cuenta la situación discursiva en la que se inserta el texto. Esta producción se ha formulado tanto como propuesta de aprendizaje de objetivos específicos explícitos como de objetivos más generales y globales que tienen que ver con la gestión del texto. Los objetivos específicos explícitos constituyen tanto un punto de partida como de llegada, ya que son criterios tanto de producción como de evaluación (Camps, 1996:48). Finalmente, la transposición didáctica la hemos caracterizado como aquel proceso por el que los contenidos de la SD son seleccionados e incorporados al aula mediante una serie de materiales y actividades.

La aplicación de esta propuesta a la organización de las actividades del aula se realiza en un esquema general de tres fases (preparación, producción y evaluación) recurrentes, según el esquema de la figura 15 (Camps, 1996:51).

En dicha figura se puede obtener un panorama del esquema de instrucción planteado por Camps (1996), en el que cada uno de los bloques cumple una misión específica. Las secuencias didácticas son propuestas de producción global con una intención comunicativa (que constituye el motor de las actividades), por lo que se tendrán en cuenta los parámetros de la situación discursiva en la que se enmarca y tendrá que formular estos parámetros de modo explícito. Al mismo tiempo se plantean una serie de objetivos y contenidos específicos que han de ser explícitos y que pueden ser criterios de producción y de evaluación de los textos escritos que se planifiquen.

Estos objetivos y contenidos son el objeto de un trabajo específico que se realiza en actividades secuenciadas temporalmente y de forma interrelacionada con las necesidades de la composición del texto (Camps, 1994). En el trabajo de las secuencias didácticas el uso de la lengua es funcional. Los elementos formales que se han de adquirir no son independientes del conjunto de la producción discursiva, ya que es en función de la globalidad cuando su aprendizaje se hace verdaderamente significativo. El aprendizaje tiene lugar durante el proceso de producción del texto, gracias entre otras cosas, a los procesos interactivos que surgen. Procesos que promueven tanto la gestión del texto como el desarrollo de la capacidad metalingüística, aquella que permite a los alumnos hablar de la lengua como objeto de observación y análisis. A continuación examinaremos cada fase de la secuencia didáctica por separado para comprobar cómo se organiza el trabajo de acuerdo con el esquema presentado arriba.

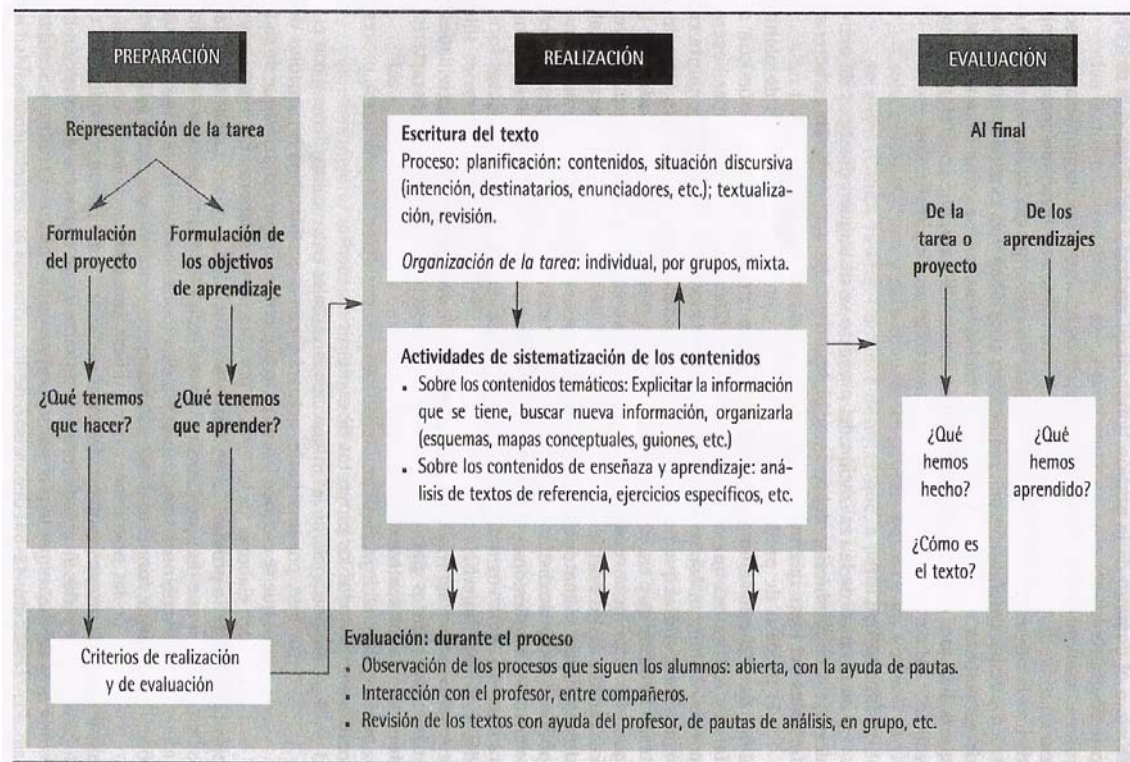


Figura 15: Secuencia didáctica organizada como proyecto de trabajo, según Camps, 1996:51.

- *La preparación*

Esta fase, como señala Rodríguez, (2005a:215) “se corresponde con la motivación del acto de aprendizaje señalada por Gagné”<sup>35</sup>. En esta fase el alumno

<sup>35</sup> Se refiere al relato de las fases del acto de aprendizaje de Gagné (1974:38), en Rodríguez (2005a:213).

empieza a representarse qué es lo que va a aprender a hacer gracias al diálogo con la profesora y los demás alumnos. El diálogo sirve para que la profesora se haga una idea de qué experiencias textuales similares poseen los alumnos y de qué tipo de ayuda van a necesitar.

En esta fase tienen lugar actividades de toma de contacto con el género discursivo objeto de aprendizaje a través de la lectura y comentario oral de textos modelo. ¿Cómo está construido el emisor? ¿Cómo está construido el destinatario? ¿Cuál es el impulso que motiva el escrito? ¿Qué recursos retóricos y lingüísticos utiliza? El objetivo de estas actividades es no sólo ofrecer modelos para que los alumnos se representen la situación de comunicación y empiecen a considerar las características del género, qué es lo que quieren o pueden decir dentro de él, o de qué tema quieren hablar, sino también que vayan encontrando el material lingüístico (las palabras o frases léxicas) que les será de utilidad más adelante. Hay que tener en cuenta que las limitaciones de los alumnos en el uso de L2/L3 conviene anticiparlas en esta primera fase donde es necesario realizar un trabajo sistemático sobre el material publicado al que es expuesto el alumno con el objeto de familiarizarle no sólo con el género, sino también con el tema y con las expresiones lingüísticas que presumiblemente necesitará en la fase de escritura. A partir de aquí una primera imagen de la tarea se ira precisando y concretando.

Resumiendo, en esta fase hay un objetivo general, representarse la tarea que han de realizar, y dos tipos de actividades, las de familiarizarse con el género y con las características del texto que van a escribir, y las de elaborar el material lingüístico básico que después les va a hacer falta para materializar el texto. Pero lo más importante también tiene lugar aquí: seleccionar los contenidos que serán objeto de aprendizaje durante la secuencia.

- *La realización*

Durante la fase de realización o producción el alumno empieza a tomarle el pulso a su propia voz dándole forma a partir de lo que puede hacer con su interlengua con la ayuda de sus compañeros, profesora, diccionario, etc. Los alumnos pueden escribir el texto de forma tanto individual como por parejas o grupos de tres. También pueden escribir el texto antes de la fase de preparación, para después reflexionar sobre el escrito y poder adecuar los sucesivos borradores del texto a la situación de

producción, bien individualmente o en parejas o grupos de tres. La duración de esta fase es variable y los alumnos pueden utilizar los recursos de la fase de preparación así como inspirarse en los textos escritos por nativos. La interacción oral con los compañeros y la profesora forma parte del proceso de producción así como la consulta de los textos modelo (Camps, 1994a:155). Estos son ejemplares para los distintos planos del texto: organización: inicio, cierre; estructuras retóricas (ironía, eufemismo, exageración, humor, etc.; frases hechas, léxico, etc.).

En esta fase se llevan a cabo operaciones de planificación, formulación del texto y revisión del mismo. Se pueden organizar los grupos para la planificación conjunta de los contenidos, sesiones de lluvia de ideas, actividades con léxico o ejercicios de gramática para trabajar algún aspecto concreto. Muchas veces se trata de reducir el mensaje, ya que los complejos significados del pensamiento adulto no son susceptibles de transposición a la lengua objeto sin sufrir antes una cierta reducción que haga posible su expresión en la nueva lengua. Esta operación forma parte de la competencia estratégica.

De lo que se trata en esta fase es de llevar a cabo una construcción eficaz del texto y evitar en todo caso la traducción literal del pensamiento a la lengua objeto. Este aspecto de la producción es muy entretenido y requiere de grupos pequeños de alumnos para poder gestionarse con eficacia. Es preferible elaborar textos más breves y controlados que textos largos difíciles de revisar.

La fase de producción constituye, en todo caso, un momento de mucha tensión y ansiedad. En este delicado momento, los sistemas de ayuda son esenciales, tanto cuando no se sabe cómo expresar algo como cuando se tiene la sensación de que el texto escrito no acaba de funcionar. Es importante que los alumnos aprendan a tener iniciativa con los textos de los demás compañeros y que se atrevan a decir cuándo una idea les parece imprecisa o banal. Los alumnos necesitan pautas de comportamiento durante esta fase para saber cómo decir las cosas con propiedad. Aquí la *etiqueta* o la timidez pueden jugar una mala pasada. Por eso la profesora ha de estar siempre alerta y comprobar que la tarea sea hecha de acuerdo con lo establecido.

Durante la fase de textualización, también se pueden realizar ejercicios para dominar aspectos concretos: un inicio que va directamente al grano en una carta de opinión, una conclusión en forma de pregunta retórica, distinguir los hechos de la opinión, complementar oraciones de verbo performativo, etc. Como señala Camps (2003) hay que seleccionar en cada SD lo más relevante para que el alumno lo ponga

en práctica y lo aplique. De nuevo la cuestión es descartar todo lo que no sintonice con el contexto del alumno. Proporcionarle aquellas herramientas imprescindibles para realizar la tarea final, ya que de lo contrario el alumno no verá cumplidas las expectativas que la instrucción le despertó en la primera fase del proyecto (la preparación). Concluir la tarea es un aspecto importante de la misma.

En esta fase se combinan tres aspectos esenciales: el análisis de textos auténticos o de alumnos expertos, las tareas propias de la producción del texto (planificar, formular y revisar), con los ejercicios más tradicionales de carácter léxico o sintáctico. Asimismo las interacciones son diversas y cambiantes, como lo es la organización del trabajo dependiendo de las características de los proyectos y la madurez cognitiva de los alumnos. También se puede combinar el trabajo dentro y fuera del aula para optimizar el tiempo de clase. Parte del trabajo de elaboración del escrito puede hacerse fuera siempre que haya otra parte posterior donde el control sea compartido por el alumno y los demás alumnos o el profesor.

Finalmente el trabajo de lectura y análisis de textos se combina con la producción de los mismos. La producción del texto se puede fragmentar de acuerdo con el proyecto siguiendo pautas diferentes. Por ejemplo, se puede elaborar sólo un inicio o un final con el objeto de poner en marcha los motores o de detectar problemas en las estrategias que se utilizan. La idea es que se fomente la fluidez y se reduzca la ansiedad que conlleva la escritura en terceras lenguas.

- *La evaluación*

La evaluación forma parte del proceso de aprendizaje, es recursiva durante todo el proceso, y se basa en los objetivos planteados por la secuencia. Como hemos dicho antes, los criterios de producción constituyen los criterios de evaluación del texto. Desde este punto de vista, como señala Camps, 1994a:155) la evaluación es formativa. Se desarrolla a la vez que el proceso de aprendizaje y es inseparable de él. Como señala Rodríguez, (2005a:217):

[...] se puede considerar que el mismo proceso interactivo que se da durante la producción-aprendizaje tiene una función reguladora, tanto del proceso de composición como del proceso de aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo que es el texto (Rodríguez, 2005a:217).



Las pautas de control, que se pueden construir a medida que progresa la secuencia didáctica, sirven para reflexionar sobre los aprendizajes y sintetizar el contenido de la secuencia, ayudando a comprender si se han alcanzado los objetivos. También para el profesor las pautas constituyen una ayuda pues gracias a ellas queda más explícito dónde puede intervenir, no sólo a nivel local sino en relación con los aprendizajes globales realizados durante la secuencia, y en relación al trabajo posterior. Pero es sobre todo para el alumno para quien las pautas de control ejercen un papel orientador de la secuencia didáctica ya que le servirán para evaluar su texto y el de sus compañeros y le permitirá revisar, describir y comprender el alcance de los aprendizajes realizados (Schneuwly y Bain, 1994:98-99).

La evaluación es doble, la evaluación durante el proceso (evaluación formativa) y evaluación final, también doble: de la tarea o proyecto y de los aprendizajes. Durante la revisión, la pauta ayuda a los alumnos a entender cuáles son los objetivos de la revisión y a no dispersar el esfuerzo. Finalmente, la evaluación es bicéfala. Por un lado se revisan los aprendizajes consignados al inicio de la tarea y, por otro, se evalúa la composición escrita elaborada, bien en grupo, bien individualmente en tanto discurso escrito en un contexto de uso real.

La evaluación de cada alumno se fundamenta en los procesos que sigue, en los cambios que el texto experimenta y, por consiguiente, en el progreso del alumno a lo largo de la SD.

La fase final constituye una fase crucial tanto para el alumno como para el profesor, ya que es el momento en el que se cierra el proceso de enseñanza y aprendizaje por lo que ha de tener la función de contribuir a la toma de conciencia de lo alcanzado y a reorientar los procesos seguidos, así como a reconsiderar la selección de los contenidos y la viabilidad de los materiales empleados con el objeto de mejorar la práctica futura. La evaluación final es el momento de hacer el balance, tomar conciencia de los procesos metacognitivos que se han seguido y valorar los resultados obtenidos, así como los conocimientos adquiridos.

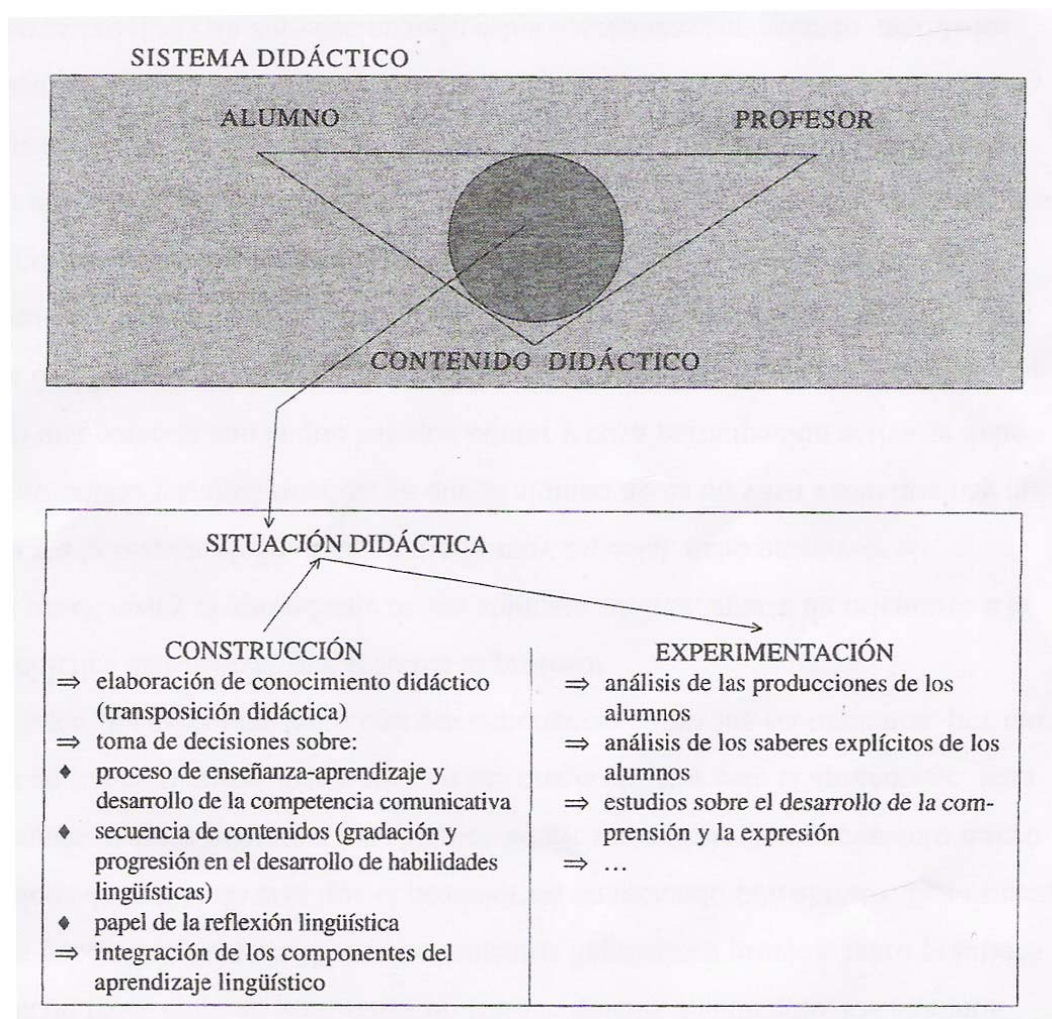
#### *4.4.3.3. La secuencia didáctica como unidad de investigación*

En el epígrafe anterior hemos constatado cómo la secuencia didáctica es capaz de integrar la enseñanza y el aprendizaje lingüístico-comunicativo en un modelo que podría resultar óptimo también para la L3. En este epígrafe revisaremos algunas de las

investigaciones y comprobaremos cómo este modelo es asimismo válido para la investigación de los procesos y de los productos escritos en nuestro contexto de EOI.

La secuencia didáctica como unidad de investigación en el aula se experimenta en Camps (1994) y en el DDLL (UAB), y durante esta misma época también experimenten su modelo de SD en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra (Commissión Pedagogique du Texte). El modelo pues no sólo sigue vigente, sino que constituye hoy en día un punto de referencia indiscutible para los profesores investigadores que, gracias a ella, pueden contrastar sus hallazgos y adquirir perspectiva, mejorando el instrumento, refinando las categorías y conceptualizaciones que van surgiendo en este campo. Prueba de ello son las diversas publicaciones que se difunden a partir de 1994 o incluso antes (Dolz, Rosat y Schneuwly, 1991; Camps, 1994a y b; Dolz, 1994; Schneuwly y Bain, 1994; Comes y Vilà, 1994; Camps *et altri* (eds.), 2003; Camps *et altri* (eds.), 2000; Rodríguez Gonzalo, 1999; Zayas, 1999). Estas investigaciones, que se centran en tareas de composición escrita en el aula y que tienen la intención de averiguar qué elementos del proceso son causa del aprendizaje, pretenden contribuir a dar respuesta a una pregunta repetidamente formulada: ¿cómo enseñar a escribir en la escuela? Más concretamente, estas investigaciones quieren averiguar qué conocimientos son necesarios y eficaces en el aprendizaje de la composición escrita y qué situaciones los favorecen, especialmente porque el trabajo en grupo permite observaciones que el trabajo individual no deja ver (Camps, 1994:198).

En la figura 16 podemos observar cuál es la situación didáctica y constatar que la experimentación se ocupa del análisis de las producciones de los alumnos, del análisis de los saberes explícitos, del desarrollo de sus capacidades expresivas, etc. Esta experimentación se realiza a partir de la situación didáctica, por un lado, que se halla en el centro del triángulo didáctico, y de la construcción del saber, por otro lado, que tiene que ver con la elaboración del conocimiento didáctico (transposición didáctica), y con toda una serie de decisiones respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, los contenidos de la secuencia didáctica, (gradación y progresión de conocimientos y habilidades), el papel de la reflexión lingüística, y, finalmente, con la integración de todos los componentes del aprendizaje lingüístico-comunicativo en un todo coherente y significativo en el contexto de la situación didáctica.



*Figura 16: Sistema didáctico e investigación (Rodríguez, 1999:74).*

Tal como señala Rodríguez (1999:74), el conocimiento didáctico pasa por la reflexión sobre cómo se desarrollan las competencias en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la secuencia didáctica se construye como un modelo de gradación y progresión de saberes sabios y saber hacer (de conocimientos declarativos y procedimentales) cuestionado por la práctica del aula. De ahí que las respuestas a la pregunta de cómo enseñar a escribir en el aula provengan de esas investigaciones de aula. Un aspecto fundamental de este tipo de investigación es averiguar qué conocimientos declarativos y procedimentales son más eficaces y por qué dan mejores resultados en el aprendizaje, así como qué condiciones han de darse en el aula de lengua para desarrollar estos conocimientos. Cómo se moviliza la atención del alumno, cómo se dirige a los aspectos relevantes, cómo se construyen sus conocimientos y capacidades. Para Widdowson (1984:32) la dimensión teórica de la didáctica surge de aplicar no los hallazgos de otros, sino los procedimientos, en

aspectos relacionados con las actividades del aula y en relación con el proceso de instrucción:

The teacher asks himself why he follows certain routines. He formulates problems based on analysis of objectives and tests solutions through teaching activities. Every teaching experience is like an experiment whereby the teacher first undertakes a conceptual analysis of the problem he wants to solve, then designs activities in the classroom by way of trial solutions, controlling the variables. What this amounts to is pedagogy made more systematic and explanatory, more critically self-aware and accountable, a pedagogy which has assessment built into the experimental process of teaching itself and which doesn't separate teaching from research (Widdowson, 1984:32).

Las investigaciones parten de la idea de que el trabajo didáctico es específico y muy complejo por la cantidad de factores diversos que intervienen en él. Las diversas investigaciones pretenden averiguar qué conocimiento didáctico es necesario y qué situaciones lo favorecen. La secuencia didáctica, en tanto unidad compleja de organización del trabajo del aula de L1/L2/L3, se inscribe en la programación del curso, y es llevada a cabo en situación natural por la propia profesora habitual, que es también la observadora de los procesos que propicia y la que puede introducir los cambios o modificaciones pertinentes, durante el proceso de instrucción o al finalizar el mismo. La intención última es doble: por un lado, que este proceso de observación y reflexión durante la acción se derive una propuesta didáctica útil para el profesorado, y, por otro, que se elabore conocimiento didáctico sobre el aprendizaje, sobre los conocimientos que están en juego durante el mismo, sobre los procesos, sobre la evaluación, etc. (Vilà, 2000b:94).

Camps (1994) emprende una línea de investigación muy difundida en la actualidad. Esta línea tiene como meta averiguar, por un lado, las relaciones que se establecen entre “la enseñanza y el aprendizaje de las estrategias del discurso escrito o del discurso oral formal y, por otro, la valoración de los resultados de la intervención didáctica” (Camps, 1994 y Camps *et altri*, eds., 2000). Esta línea de investigación se enmarca en la línea de investigación en el aula. La novedad de la propuesta de Camps radica en su enfoque integrador, que ayuda “a comprender, aunque sea de forma parcial y provisional, algunos de los problemas que la enseñanza del lenguaje escrito tiene planteados” (Camps, 2003:15).

*Procedimientos de investigación*

La investigación en el aula en el marco de la secuencia didáctica ha utilizado diversos procedimientos, desde el método pre-post-test hasta el análisis de la interacción oral.

La observación de los alumnos y el análisis de sus producciones antes (*pre-test*) y después del proceso de instrucción (*post-test*) permite al profesor-observador comprobar hasta qué punto los objetivos se han cumplido. Dolz (2003:90) relata una experiencia entre docentes universitarios y profesores de 6º de primaria sobre la escritura de un relato histórico. De esta experiencia destaca en primer lugar la valoración positiva de la participación, la construcción de actividades y la secuenciación; sin embargo, se crítica la duración excesiva de la secuencia y la concentración de todas las actividades en un periodo demasiado corto. Otros profesores, por el contrario consideran que sólo se puede esperar efectos positivos sobre los procesos redaccionales de los alumnos cuando el trabajo con ellos es coherente y continuado. Una conclusión interesante de este estudio es que desmiente la hipótesis de que para escribir sólo hace falta una exposición a material auténtico adecuado al nivel, ya que el grupo de control actúa por debajo de los grupos que tuvieron instrucción específica. El impacto de la enseñanza se concentró en tres indicadores. La adaptación a la consigna (contextualización), la organización (planificación) y la textualización (organizadores textuales y verbos). Dolz concluye que los resultados muestran que la capacidad de escribir se desarrolla con la enseñanza. Sin embargo, recalca que la propuesta debería mejorarse en función de los resultados observados (Dolz, 2003:91).

Vilà (2000a y b) también se suma a esta línea de investigación que utiliza la secuencia didáctica como marco para averiguar de qué manera se incorporan ciertos conocimientos tras una secuencia didáctica sobre la explicación oral. Siguiendo la línea de Camps (1994) sobre la idea de que para escribir bien hay que construir el conocimiento sobre la escritura de un tipo de texto en específico porque no se aprende en general sino en relación a unos aprendizajes de actuación concretos, esta autora busca averiguar si sus alumnos cambian sus actuaciones tras un periodo de instrucción. Las preguntas que guían el trabajo de esta autora son las siguientes: ¿qué estrategias explicativas se incorporan tras finalizar la SD? cómo se incorporan? cómo evolucionan los discursos orales planificados? ¿qué papel juegan las interacciones en clase? El trabajo analiza la manera en la que se reflejan los objetivos y contenidos de aprendizaje

en las producciones orales posteriores. Para ello, además de las producciones, Vilà también analiza los formatos que adoptan la actividad conjunta, el papel que tiene la interacción entre el profesor y los alumnos, entre los alumnos mismos, así como el modo en que esta interacción influye en sus producciones posteriores. Este trabajo, que incluye amplia información sobre la secuencia didáctica como instrumento didáctico, tiene el interés de trasladar el método de procesos de escritura a la construcción de las capacidades para elaborar un discurso oral formal, demostrando que esto es factible. Entre los niveles de análisis elegidos por esta investigación encontramos los procedimientos lingüísticos incorporados a los discursos orales formales tras un periodo de instrucción, el análisis de la interacción oral durante los periodos de instrucción para mostrar la dinámica del aula y la reflexión metalingüística y la evolución de las producciones orales formales.

Ribas (2000), siguiendo a Bain y Schneuwly (1993) centra su estudio en la pauta de revisión y en el papel de la evaluación formativa en la composición escrita. Esta autora ve efectos positivos en la instrucción explícita de la revisión de textos en el aula y señala que la SD es un instrumento adecuado para saber cómo los alumnos aprenden a escribir y cuáles son las intervenciones que les ayudan más a hacerlo. Las preguntas que guían esta investigación han sido ¿cómo utilizan la pauta los aprendientes? ¿se puede observar la relación entre la SD y la regulación desarrollada? ¿cuál es el papel de la actividad metalingüística? Para responderlas esta autora utiliza tres indicadores: el texto como globalidad, el contenido semántico y los aspectos discursivos del texto. Otro estudio interesante porque combina la evaluación formativa y el proyecto de escritura es el de Fort y Ribas (1995) quienes sacan conclusiones positivas de la autoevaluación de los alumnos durante el proceso de aprendizaje, tanto porque se explicitan los criterios de evaluación desde el inicio del proyecto como porque los profesores llegan a conocer mejor las dificultades del alumnado durante la tarea y porque se produce un cambio de actitud que fomenta el aprendizaje de la escritura.

Camps (1994:318) afirma que el material de análisis que ofrecen las secuencias didácticas es diverso y la interrelación entre los diversos elementos compleja, por lo que las conclusiones que se pueden extraer son muy arriesgadas. Por lo que las conclusiones se conforman como hipótesis de trabajo futuro y punto de partida para la reflexión. Una de estas conclusiones es la siguiente:

[...] la producció textual en grup afavoreix el seguiment de processos escripturals més complexos, possiblement, que els que seguirien els mateixos alumnes escrivint sols. [...] la producció en grup afavoriria les possibilitats d'intervenció del professor que es basaria en problemes ja plantejats pels mateixos estudiants (Camps, 1994:318).

Otra de las conclusiones no menos importante es la que hace referencia a la revisión como proceso de evaluación presente en todas las fases de la escritura:

La revisió [...] sembla ser conseqüència d'una actitud general d'avaluació de qualsevol element produït en qualsevol fase de producció (Camps, 1994:319).

Finalmente, la investigación revela cambios en los textos iniciales y finales de todos los grupos examinados. Cambios en la capacidad de producir textos más adecuados a las características discursivas de la argumentación (Camps, 1995:321). Sin embargo la investigación no pudo constatar si la instrucción explícita era tan positiva como la implícita, aunque sí pudo lanzar la hipótesis de que las actividades didácticas enfocadas a objetivos definidos promueven la reflexión y el uso del metalenguaje. También pudo sostener la hipótesis de que los textos modelo influyen positivamente en el aprendizaje en la medida en que se interrelacionan las actividades de lectura y escritura cuando van guiadas por los mismos objetivos. También subraya el hecho de que los aspectos orales de los participantes incidían positivamente en el escrito. Finalmente, la investigación de Camps (1994:322) constata que la delimitación de objetivos de la secuencia que daba sentido a todas las actividades, junto con la especificación de la situación discursiva, que daba sentido al texto que se producía, “poden haver contribuït a fer significativa la tasca [...]”. Por todo ello, esta autora señala que:

[...] és possible que l'organització de l'ensenyament de la producció escrita en forma de seqüències didàctiques [...] contribueixi a donar als alumnes una representació de la tasca que estan duent a terme en la qual poden integrar tant la significativitat comunicativa del text que produeixen com la de les tasques específiques que es planifiquen orientades a l'aprenentatge (Camps, 1994:322).

La secuencia didáctica como unidad de investigación es una respuesta a la afirmación de Chaudron de que hace falta un conocimiento más específico de lo que verdaderamente ocurre dentro del aula para poder ayudar a los que aprenden a conseguir desarrollar sus competencias:

[...] we need to proceed, assured that the further study of second language classrooms will lead to more concrete knowledge about how to help learners achieve full competence in a communicative system that is mastered by every child and adult of the target

community, who have learned it naturally, without classroom instruction (Chaudron, 1988:192).

En conclusión, la secuencia didáctica es el marco óptimo para una investigación didáctica de terceras lenguas porque permite la reflexión en la acción a partir de los limitados recursos que tenemos los docentes. La observación que no se limita a describir lo que pasa durante la secuencia didáctica sino que explica e interpreta los datos que obtiene construye conocimiento didáctico, como dice Milian, (2000:88):

[...] es construeix coneixement didàctic a partir dels ponts de diàleg entre la teoria i la pràctica, des de la teoria que es fonamenta també en la pràctica, una pràctica efectiva, una pràctica reflexiva que pot promoure el traspàs a la teoria d'ensenyament i aprenentatge a altres paràmetres contextuals (Milian, 1999b).

Para concluir, la secuencia didáctica como unidad de investigación tiene numerosas ventajas para el profesor. En primer lugar, porque le permite ser agente de la investigación. En segundo lugar, la articulación de los elementos del contexto real de comunicación con la reflexión sobre esta comunicación le lleva a comprender mejor los procesos que siguen los estudiantes. En tercer lugar, las secuencias didácticas son indicadas para que los profesores puedan intercambiar sus experiencias de modo que fomenten la reflexión sobre el quehacer didáctico y su innovación. Por todo esto, la secuencia didáctica como unidad de investigación favorece el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en situación escolar. Nos ayuda a identificar los procesos a través de los cuales los aprendices adquieren o desarrollan usos lingüístico-comunicativos. Además, la SD nos lleva a entender cómo los estudiantes construyen su saber lingüístico; qué relación hay entre contenidos procedimentales y conceptuales en el proceso de este aprendizaje; la calidad y adecuación de los materiales que llevamos al aula, de manera que podamos adecuar nuestra intervención y nuestras programaciones, así como las estrategias de enseñanza para promover un aprendizaje más eficaz no sólo de aquellos usos lingüísticos más complejos como es la composición escrita en L3 sino acerca de la lengua objeto en el sentido amplio como vehículo de una cultura, y de unas prácticas discursivas socialmente mediadas.

### *Recapitulación*

En este capítulo hemos señalado el cambio de dirección en la enseñanza de la escritura y hemos indicado las líneas de investigación más relevantes. Hemos constatado que la composición escrita en L3, a pesar de tener características propias, se



ha beneficiado de los estudios sobre los procesos que siguen los escritores nativos, así como de los estudios socioculturales que ponen de manifiesto el papel de los escritores en tanto que actores sociales que no parten de cero sino que traen consigo unas percepciones del mundo y de la escritura particulares. Tras comentar el papel de la L1 en la adquisición de la habilidad para escribir en L3, y las interrelaciones entre lectura y escritura, hemos apostado por la enseñanza de la escritura dentro de la enseñanza de los géneros discursivos. Después de adentrarnos en las características del discurso escrito por no nativos, hemos pasado revista a sus procesos en lo que estos tienen de peculiares respecto a los seguidos por escritores en L1, y también hemos señalado la importancia de los contextos para aprender a escribir.

Una vez establecida la secuencia didáctica como modelo para enseñar y aprender a escribir en contextos de L3, y como marco para la investigación en didáctica de la L3 señalaremos cuáles son las bases metodológicas de este trabajo.

## Capítulo 5. Metodología

En la primera parte del marco general de esta investigación hemos constatado cuáles son los referentes teóricos que fundamentan este trabajo empírico. Hemos revisado el concepto de lengua que conviene a un modelo comunicativo de la enseñanza de la L2/L3 que parta de una fundamentación teórica de las actividades para aprender a escribir, y hemos abordado algunas cuestiones pragmáticas de la lengua escrita que pueden ser interesantes al abordar su didáctica. Tras considerar la carta de opinión como un género discursivo válido que puede ser enseñado en contextos de Ciclo Superior de las EEOOII, hemos formulado las necesidades de una enseñanza de la competencia escrita, que tenga en cuenta la especificidad de los procesos de escribir en L3. Finalmente, con el objeto de dotarnos de un dispositivo de enseñanza y aprendizaje de la competencia pragmática en lengua escrita, hemos recurrido a la secuencia didáctica como instrumento válido para implementarla ya que, por sus características, es susceptible de servir como marco, tanto para este tipo de enseñanza y aprendizaje, como para la investigación didáctica. Como hemos visto en el epígrafe 4.4.3., la secuencia didáctica es capaz de integrar unos contenidos lingüísticos con otros comunicativos, unos contenidos declarativos con otros procedimentales, en un proceso complejo no lineal sino recurrente, que ayuda a mejorar el dominio de las destrezas lingüísticas.

Este capítulo está dividido en cuatro epígrafes. En primer lugar (epígrafe 5.1. *Características de la investigación*), ofrecemos un panorama general de las características de la investigación, en el que incluimos la historia que motivó esta investigación y otras consideraciones sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje e investigación, y los casos estudiados. Tras él especificamos el modelo de análisis de las cartas de los alumnos extraído del análisis previo de las cartas publicadas, y avanzamos una explicación de la investigación-acción que realizamos, así como la justificación de la misma. Por otra parte, definimos la temática y las metas de la investigación. Explicamos las hipótesis que hemos manejado e indicamos cuáles han sido los objetivos de la investigación. A continuación describimos, cómo hemos aplicado el modelo, los niveles de análisis que hemos descrito y las fases en las que se ha dividido la investigación. También proporcionamos una descripción de los datos que hemos recogido y de las etapas que hemos seguido durante el proceso.

En segundo lugar (epígrafe 5.2. *Características de la metodología*), describimos las características de la metodología. Tras unas consideraciones sobre los datos

recogidos, defendemos la SD como unidad de análisis, y el estudio pre-post combinado con cuestionarios y entrevistas a los alumnos como medio para obtener un panorama más completo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. A continuación explicamos los fundamentos de la investigación-acción y del paradigma crítico-reflexivo adoptado. Seguidamente defendemos el estudio de casos. Por último presentamos el modelo de análisis de las cartas de opinión.

En tercer lugar (epígrafe 5.3. *Dispositivo para recoger datos*), explicamos cuál fue el dispositivo para la recogida de datos que hemos empleado, así como las condiciones para la realización de la experiencia y las etapas de la investigación, que incluyen tanto el proceso de análisis de las cartas publicadas como el proceso de elaboración de la secuencia de instrucción, de los cuestionarios y de las entrevistas.

En la última sección (epígrafe 5.4. *Criterios para el análisis de datos*), describimos tanto los criterios para la selección de las cartas de opinión analizadas como los criterios para la selección de los rasgos analizados en ellas. También explicamos el procedimiento seguido en el análisis del resto de los datos procedentes de la secuencia de instrucción, los cuestionarios y las entrevistas realizadas a los alumnos y justificamos la necesidad de seguir este procedimiento.

### **5.1. Características de la investigación**

En tanto investigación pragmática basada en la intervención de la profesora, nuestro estudio entra en la categoría de estudios sobre el producto, ya que la evaluación se centra en los resultados que exhibe el alumno en las cartas de opinión que produce tras la secuencia de instrucción. En el análisis hemos intentado establecer relaciones entre estos resultados y la instrucción, incluidas las cartas modelo que formaron parte del *input*. No siempre es posible establecer una relación clara con la secuencia de instrucción impartida o con las cartas de opinión publicadas. Sin embargo, la inclusión de los materiales de enseñanza y el dossier de cartas publicadas utilizadas durante la secuencia de instrucción, que adjuntamos en el anexo, así como el relato de la intervención didáctica a partir de las notas y diario de la profesora y de las entrevistas y cuestionarios de alumnos proporciona un panorama suficientemente amplio como para identificar los aspectos de la investigación en contexto.

Este trabajo se inserta, pues, en un eje de investigación ya existente, en unos referentes teóricos que la orientan y que tiene como objeto el conocimiento de los

procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, es decir, el sistema didáctico (Camps *et altri*, 2000; Camps (coord.) 2001; Camps (comp.) 2003b; Long, 1984; Nunan, 1987, 1989, 1991, 1992, 1995; van Lier, 1988). Tiene como objeto la formación permanente y la construcción del saber didáctico ligado a la práctica cotidiana: plantearse qué es enseñar lengua escrita en un contexto determinado, el de las EEOOII. Este hecho condiciona toda la investigación, pero no está aislado, es tangente con un segundo eje que tiene como objeto la transposición didáctica de las aportaciones de una vertiente pragmática del lenguaje: la cortesía verbal dentro de un modelo didáctico interaccionista.

El análisis y la interpretación de los datos lo llevaremos a cabo, pues, a partir de estos presupuestos. El conocimiento científico se construye mediante la interacción entre los marcos interpretativos del investigador y las informaciones que obtiene al observar la práctica concreta. Esta dinámica entre el saber teórico y las prácticas docentes ha estado presente a lo largo del proceso de investigación que hemos seguido. Es por tanto un tipo de investigación cualitativa, que combina la investigación teórica con la investigación descriptiva y la investigación en la acción. Como método emplea el análisis conceptual y la observación: el objetivo es describir y comprender (Eisner y Peskin (eds.) 1990).

### **5.1.1. Consideraciones generales**

#### *La motivación para la investigación*

En primer lugar, esta investigación está motivada por averiguar cómo orientar la acción didáctica para que los alumnos de último curso de EEOOII desarrollen formas de expresión escrita más eficaces socialmente. Para ello recurrimos a un saber científico: la teoría de la cortesía, e hicimos una propuesta de instrucción basada en la investigación. De ahí que la pregunta inicial fuera si una secuencia de instrucción pragmática (estrategias de cortesía) elaborada por la profesora produce efectos positivos en los textos producidos por los alumnos tras la instrucción. Asimismo, queríamos comprobar si efectivamente la enseñanza de la composición escrita a partir del concepto de géneros discursivos y de la teoría sociocultural resulta beneficiosa en nuestro contexto. Recordemos que estas teorías sostienen que la adquisición de la segunda lengua es el proceso por el cual los alumnos adquieren un mayor control de las decisiones semióticas que les ofrece la L3 y que es a través de la construcción dialógica de los papeles

retóricos cómo los estudiantes se construyen en hablantes competentes y aprecian la riqueza de la significación (Lantolf (ed.), 2000).

Es decir, nos preocupaba cómo organizar la práctica didáctica teniendo en cuenta las teorías pragmáticas y sobre el género sin caer en una práctica aplicacionista vacía de sentido práctico (Camps, 1993). La relación entre los saberes de referencia, o sea los contenidos seleccionados para las actividades de instrucción y los aprendizajes realizados en la modalidad escrita en un nivel de quinto curso de EOI de inglés había de ser observada de alguna manera que nos permitiera poner en relación las distintas fases del proceso y los múltiples aspectos que se interrelacionan, puesto que el contexto no se podía dejar de lado (Lantolf).

Partíamos de la idea de que, tal como hemos señalado en el capítulo 3: *El aprendizaje pragmático*, al cambiar el objeto de enseñanza y aprendizaje de la lengua objeto, las propuestas del aula tenían que cambiar a su vez. En los niveles avanzados de dominio, la competencia pragmática en general y la sensibilidad de los hablantes ante el registro que utilizan constituye un objetivo ineludible cuyo alcance todavía no cuenta con el deseable desarrollo de instrumentos de mediación.

Los resultados de las investigaciones pragmáticas, tanto experimentales como realizadas en entornos naturales esbozaban una hoja de ruta que se nos ofrecía como un interesante desafío (véase epígrafe 3.4.). Esta carta de navegación indicaba claramente que las competencias pragmáticas se podían enseñar y aprender y trazaba criterios para hacerlo. Queríamos averiguar cómo podían hacerlo en nuestro contexto de quinto curso de la EOI.

Puesto que no disponíamos de materiales publicados de los que pudiéramos echar mano<sup>36</sup>, teníamos que tomar muchas decisiones, como qué contenidos seleccionar para la instrucción pragmática y qué formato sería más conveniente para implementarla, dentro de este contexto. Es decir, se trataba de fabricar primero nuestra propia secuencia de instrucción y tomar decisiones sobre la selección y organización de los contenidos de la misma, probarla con los alumnos, y evaluar qué convenía cambiar a la luz de los resultados de la experiencia. Los cambios que se producirían corresponderían a una fase que no entraría en la investigación que aquí presentamos. Es decir que se trataba de una experiencia de aula en la que la profesora hacía sus propios materiales, impartía la secuencia, realizaba las pruebas y analizaba los resultados de las distintas

---

<sup>36</sup> Los materiales que existen en el mercado tienen todo un enfoque semejante, a partir de una secuenciación de contenidos de eje léxico-gramatical y no en base a proyectos de escritura basados en géneros como era nuestra intención.

fuentes de datos con vistas a mejorar la instrucción de la composición escrita en cursos avanzados de L3 realizando los ajustes necesarios de forma razonada.

Por último, la secuencia didáctica, motivada como hemos dicho por las investigaciones que se revisan en la primera parte de este trabajo, tiene la voluntad de contrastar la práctica con la teoría procedente de dos campos distintos:

- a) La adquisición de las competencias pragmáticas en lengua escrita en L3 dentro del campo de los géneros discursivos.
- b) La adquisición de estrategias de escritura mediante un énfasis en los procesos del escritor.

#### *El estudio del proceso y los casos: El estudio pre-post*

Para poder fundamentar nuestra actuación (Camps, 1.999:16), la investigación comporta un análisis cualitativo de datos procedentes de fuentes muy diversas, y se inscribe en la orientación interpretativa de la investigación de las ciencias sociales. Hemos escogido seis casos al azar del conjunto de alumnos para examinar sus producciones en detalle. Nuestra investigación se distingue de la mayoría de estudios pre-post en que estos últimos no suelen incluir datos sobre el entorno de aprendizaje, ni la secuencia de instrucción, ni las entrevistas con los alumnos participantes; en cambio, nosotros aportamos numerosos datos procedentes de fuentes distintas, como las entrevistas con cada uno de los seis alumnos, los cuestionarios que realizaron, las observaciones de la profesora, etc. Este conjunto enriquece el panorama frío de los datos de presentación únicamente estadística, le otorga un rostro más humano a la investigación en el aula y otorga una información de base que nos permitirá interpretar el valor de los datos de un modo más integral.

Nos interesaba averiguar qué diferencias individuales se producían entre los escritos de los alumnos. Se trata, pues, por un lado, de un estudio de varios de esos casos, contemplados desde la triple perspectiva de los productos que escriben, de las percepciones que de sí mismos como escritores tienen dichos individuos y de las percepciones de la profesora y de ellos mismos sobre sus procesos de aprendizaje en el contexto de un grupo mayor, del cual ellos podrían ser representativos.

Tradicionalmente se ha distinguido entre la investigación del producto y la investigación del proceso de escritura, sin embargo los estudios que tratan de establecer conexiones entre ambos, en nuestra opinión, son mucho más interesantes para la

didáctica de la escritura, porque nos ayudan a comprender las complejas relaciones entre unos y otros. El aprendizaje se produce justamente cuando los procesos presentan resultados positivos presentes en el producto. Los productos deficitarios nos ayudan a comprender lo que no funciona durante los procesos de escritura o durante los procesos de instrucción.

Como esta investigación está también motivada por averiguar si la secuencia de instrucción pragmática (estrategias de cortesía) elaborada por la profesora produce efectos positivos en los textos producidos por los alumnos tras la instrucción, el análisis pre-post nos permitía averiguar si se producen cambios tras la instrucción.

El análisis de los datos, el método empleado y el alcance de los resultados están constreñidos por el hecho de que la investigadora era la misma profesora, que extraía los datos en situaciones naturales. La situación natural de clase en los meses en los que se realizó la experiencia requería compaginar la instrucción sobre las estrategias de cortesía y las características del género de las cartas de opinión con las cuestiones propias del curso: el desarrollo de destrezas de comprensión auditiva, exámenes parciales, elecciones de representantes, etc.

#### *El análisis de las cartas publicadas*

Hemos preferido documentar el trayecto realizado por la profesora desde las ciencias de referencia hasta el análisis del discurso escrito de las producciones realizadas por los alumnos, pasando por el análisis de las cartas de opinión escritas por nativos (cartas publicadas) y que sirvieron de referente tanto a la profesora como a los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las estrategias de cortesía verbal en la escritura de cartas de opinión. El modelo de análisis empleado en unas y otras, en las publicadas y en las de los alumnos, es el mismo en cuanto a la perspectiva adoptada: global (intención), estructural (estructura de la interacción y estructura de la información), y local (cortesía verbal).

#### *Especificación del modelo*

En cuanto al modelo de análisis de las estrategias de cortesía verbal, nos interesaba observar, en primer lugar, las estrategias de ámbito menos local, cómo el conocimiento compartido, las explicaciones y las estrategias indirectas. Estas estrategias no siempre se pueden localizar en una parte del texto sino que lo permean.

Frecuentemente, el conocimiento compartido es una función de los inicios de las cartas, cuando el hablante establece el tema de la carta. Las explicaciones suelen constituir una función de la parte media, cuando el hablante intenta acercarse al destinatario legitimando lo que dice, aportando datos de su experiencia o procedentes del razonamiento lógico. Las estrategias indirectas son variadas y a veces se localizan en fragmentos del texto, como cuando encontramos una frase irónica o una pregunta retórica, pero otras veces forman parte de lo implícito o de lo implicado.

Entre las estrategias del plano lingüístico nos interesaba comprobar si los estudiantes habían aprendido a usar modalizaciones con efectos mitigadores, o cómo inscribían al locutor y al destinatario en el texto, si eran conscientes del uso inclusivo de *we* y *our*, y si se producían fenómenos de impersonalización y nominalizaciones que no estuvieran presentes en las producciones iniciales, ya que eso revelaba que habían adquirido estrategias de cortesía negativa y que eran conscientes de su estilo (véase 1.3.2. *La cortesía verbal*).

Aunque no teníamos previsto en un inicio incluir un capítulo con el análisis de las cartas supuestamente escritas por nativos y publicadas en prensa escrita o digital, posteriormente decidimos incorporar este análisis al trabajo por dos razones fundamentalmente. Dos fueron las razones que nos llevaron a ello: por un lado, porque nos parecía relevante para valorar la selección de los contenidos de la secuencia didáctica (epígrafe 7.2.) y el análisis de las producciones de los alumnos (capítulo 8); por otro, porque, aunque no éramos partidarios de un análisis contrastivo entre escritores nativos y no nativos, ya que las diferencias entre nativos y no nativos son abismales, estas cartas constituyen en punto de encuentro entre los contextos socioculturales de la lengua objeto, las formas lingüísticas y los significados pragmáticos. Los textos son ejemplos vivos de cómo los hablantes usan la lengua para comunicarse en el género de las cartas de opinión. Nos presentan una gramática de la elección de la forma. La incorporación de este material, que constituyó un paso importante en la preparación de la instrucción, nos parecía que podía enriquecer mucho la visión total.

### *La investigación-acción*

El estudio sobre la intervención didáctica y los análisis de las cartas que presentamos en la parte empírica se pueden contemplar en el marco de una acción realizada por una profesora como parte de una reflexión crítica más amplia sobre la



realidad educativa con el objeto de transformar dicha práctica. En este sentido, la profesora se encuentra en el centro de la actividad investigadora, en tanto agente crítico de un proceso de cambio que busca soluciones a los problemas concretos de la enseñanza de la escritura en el aula de L3 a partir, por un lado, de su propia experiencia y tradición y, por otro, a partir del estudio de las directrices de las investigaciones consultadas (véase capítulo 3: *El aprendizaje pragmático*).

Por este motivo, la investigación-acción ha sido adoptada en esta investigación como método de intervención en la realidad del aula. La investigación-acción no sólo es un modo de incrementar nuestro conocimiento del aula, sino también de formarnos y desarrollarnos profesionalmente. La ventaja de la investigación-acción es que nos permite experimentar nuestra intervención en el aula y evaluarla dentro de la programación del curso que estamos impartiendo (Nunan, 1989:12).

La investigación-acción en el campo de la enseñanza de la L2/L3 puede cubrir experiencias muy diversas, desde profesores que desean emprender procesos de investigación en el aula para mejorar los procesos de instrucción, comprobar si funcionan las teorías didácticas y/o implementar y/o evaluar un plan didáctico. Su objeto es el de la formación permanente del profesorado y, en ese sentido, la reflexión sistemática en torno a la acción educativa concreta está plenamente justificada. La investigación-acción permite enlazar la innovación educativa con la investigación en el aula, posibilitando la generación de nuevos conocimientos al investigador y el mejor empleo de los recursos disponibles por parte de los profesores.

Nunan (1991:264) sugiere a los profesores que nos involucremos más en procesos de investigación, ya que constituye un modo de automejoramiento profesional privilegiado. Además, el conocimiento de lo que pasa en el aula es muy limitado fuera de ella y este conocimiento podría ser de gran utilidad en otros ámbitos. Las razones para la *investigación en el aula* por parte de profesores son muchas. Entre ellas:

- Este conocimiento es relevante y valioso por lo tanto hay que aumentarlo.
- Esto sólo se puede hacer yendo a los datos del aula.
- Todos los datos se han de interpretar en el contexto del aula que es donde ocurren.
- Este contexto no es sólo lingüístico o cognitivo sino sobre todo social.

La investigación-acción nos puede aclarar qué cambios se producen en el aula entre los planes iniciales que hacemos los profesores y lo que realmente ocurre en el aula, así como cuál es la naturaleza de esos cambios, pues pueden pertenecer a motivaciones muy distintas; los motivos que nos llevan a los profesores a modificar esos planes iniciales pueden relacionarse con el tiempo, pero el tiempo siempre es un indicador que se puede interpretar como un síntoma de otra cosa. Por ejemplo, de que la actividad no es apropiada para ese nivel porque resulta demasiado fácil o difícil. De que las instrucciones de la tarea no están claras. De que la tarea es redundante o de que quizás falte algún paso intermedio entre lo que saben hacer los alumnos y lo que se les pide en la tarea. En ese caso las actividades preparatorias han de ser improvisadas y, lógicamente, estas consumen un tiempo no previsto con antelación. Una reflexión tranquila de lo que estamos haciendo nos permite desgranar esos aspectos que tienen que ver con el comportamiento o con los conocimientos que subyacen a las necesidades de alargar o acortar los tiempos planificados inicialmente. Pues no cabe duda que averiguar la relación entre planificación y realidad en costes de *tiempo* es un asunto muy complicado, como hemos visto.

Los ciclos o estadios de la reflexión que hemos recorrido en este trabajo han sido los siguientes:

En primer lugar, hemos puesto el foco de atención en un problema teórico-práctico: la dificultad de escribir textos con un registro formal. Esto es un hecho constatado por los profesores de EOI cuando imparten cursos de Ciclo Superior. Dado que la variación en el registro es indicativa de las experiencias lingüísticas del individuo, no es extraño que los aprendices de L2/L3 tengan problemas en utilizar una amplia gama de registros, pues les faltan dichas experiencias lingüísticas en estos registros (Scarcella *et alri*, 1990:2).

Como hemos constatado en el capítulo anterior sobre la producción escrita en L3, carecemos de un modelo de enseñanza de la escritura claro y preciso que dé consistencia a nuestras tareas y actividades de clase y que nos guíe en el tipo contenidos pragmáticos que hemos de incluir y cómo debemos hacerlo, especialmente en niveles avanzados de EEOOI; hay que tener en cuenta que el objeto de la enseñanza de la escritura ha cambiado sustancialmente en los últimos años, tal como explicábamos en el capítulo 4: *La producción escrita en L3*, y que reorientar la práctica del aula para enseñar la lengua en uso no resulta una empresa fácil, debido a la resistencia y a los prejuicios, muchas veces resultado del hábito y no conscientes. Hacer

efectivas formas de actuación innovadoras no es algo fácil. Hoy en día hemos de prestar atención a la adecuación de las tareas de escritura a las necesidades de los aprendices que han de resultar hablantes competentes en contextos de recepción reales.

Por otro lado, sabemos que los procesos del alumno cuando escribe son muy complejos y que hay múltiples factores que afectan los resultados (véase Roca de Larios y Murphy, 2001, Guasch, 2000, 2001). Finalmente, los libros de texto no ofrecen una solución satisfactoria para enseñar a escribir en terceras lenguas dentro de un proyecto global de enseñanza y aprendizaje arraigado en un contexto social determinado.

En segundo lugar, hemos recogido textos publicados referentes a un género –las cartas de opinión– para su análisis con el objeto de diseñar una secuencia de instrucción para alumnos de último curso de EOI. A partir de los resultados de este análisis, hemos diseñado una propuesta innovadora en nuestro contexto, donde las prácticas tradicionales son habituales (véase capítulo 4, *La producción escrita en L3*). Esta propuesta se puede definir como un proyecto de escritura dirigido por la profesora encaminado a combinar propuestas procedentes de campos distintos pero que nos parecía que confluían y se complementaban. Para ello hemos revisado las teorías sobre la enseñanza de la composición escrita, las teorías sobre la enseñanza de las competencias sociopragmáticas y los estudios sobre la adquisición de las competencias sociopragmáticas en lengua escrita. Hemos seleccionado los procedimientos que nos han parecido más adecuados a nuestro contexto, como la lectura y comentario en grupos de textos auténticos o actividades de escritura rápida y hemos seleccionado y elaborado los materiales que nos han parecido más relevantes. El resultado ha sido una secuencia de instrucción sobre la forma de emitir la opinión en una carta al director.

En tercer lugar, hemos aplicado la propuesta en nuestro contexto: dos grupos de último curso de inglés de la EOI. Hemos recogido información sobre la aplicación de la propuesta mediante un diario de clase de la profesora y nueve cuestionarios contestados por el alumnado, así como sobre el avance de su aprendizaje mediante unas mini-cartas escritas durante el proceso.

En cuarto lugar, hemos recogido anotaciones de la profesora sobre las sesiones impartidas a los alumnos y muestras de producciones escritas por los alumnos una vez finalizada la instrucción para ver si aplicaban los conocimientos impartidos. También hemos hecho entrevistas a algunos de los participantes en la experiencia cuyos casos

queríamos estudiar con más detalle para observar las diferencias individuales y la relación entre estas diferencias y las ganancias producidas tras la instrucción.

En quinto lugar, hemos analizado los distintos tipos de datos que habíamos recogido siguiendo distintas corrientes metodológicas que convenían a los distintos tipos de datos. Por un lado, las muestras pre-post instrucción escritas por los alumnos; por otro, los cuestionarios (sobre el proceso) y las entrevistas (sobre la dificultad de escribir) y el diario de la profesora, así como los materiales utilizados durante la experiencia.

Finalmente, hemos valorado la experiencia realizada a partir del análisis de los distintos tipos de datos para comprobar en qué medida la instrucción de las competencias pragmáticas (estrategias de cortesía verbal) en procesos de construcción del discurso escrito en L3 podría mejorarse en el futuro en un contexto parecido. Hemos considerado también en qué medida la investigación podría reorientarse para facilitar la comparación de los resultados o para observar si los beneficios de la instrucción se podrían mantener o no tras periodos más largos.

#### *Justificación de esta investigación*

Como se ha podido ver en las páginas precedentes, hemos intentado llevar a cabo una descripción detallada de los procesos involucrados en la unidad de análisis elegida (la secuencia didáctica sobre las estrategias de cortesía como unidad de investigación del aprendizaje de las estrategias pragmáticas en lengua escrita en contextos de L3), ya que nuestro estudio tiene la peculiaridad de realizarse dentro del desarrollo habitual de un curso. Esta investigación se justifica porque trata de comprender el conjunto de factores que intervienen (los textos, los alumnos y las prácticas de instrucción y de escritura) y no de aislar una forma específica de intervención para compararla con otra, puesto que este trabajo se inserta en un eje de investigación que tiene como objeto el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, es decir, el sistema didáctico (Camps *et alri*, 2000). Este hecho condiciona toda la investigación, pero no está aislado.

Por el contrario, es tangente con un segundo eje que tiene como objeto la elaboración de los contenidos de instrucción (transposición didáctica de las aportaciones de la ciencia del lenguaje: la cortesía lingüística). Tanaka y Kawade (1982:26), en su estudio sobre la cortesía y la adquisición de una segunda lengua,

concluyen que hacen falta más investigaciones sobre el modo en que se desarrollan las estrategias de cortesía en los aprendices. También es tangente con otro eje: el que tiene como objeto la formación permanente del profesorado, la construcción del saber didáctico ligado a la práctica cotidiana que ayude a mejorarla (Camps, 1999 y 2001; van Lier, 1996).

En resumen, nos motivaba reflexionar sobre qué es enseñar a escribir en nuestro contexto (Ciclo Superior EEOOII), qué procedimientos son más adecuados y por qué, qué papel juega el contexto de la escritura, cómo la resolución de problemas prácticos que tienen que ver con el significado pueden hacer de las formas lingüísticas el foco de atención sin desviar la intención del fin comunicativo y cómo se pueden afrontar mejor desde tareas comunicativas como los proyectos de escritura y sobre cuáles son los límites de lo que se puede enseñar y aprender en nuestro contexto. Se trata pues de un trabajo que intenta dar cuenta de la trama de factores y que parte de motivaciones procedentes tanto de la propia práctica como de la teoría pragmática.

Cuando la práctica del profesor se convierte en objeto de reflexión y de investigación sistemática y enfocada, como es el caso, los niveles de reflexión se combinan (Nunan, 1992):

- Se reflexiona mientras se está en clase (durante la acción).
- Se reflexiona después de la clase (tras la acción).
- Se reflexiona a partir de las teorías de referencia (psicología, ciencias del lenguaje y pragmática).
- Se producen cambios en los planes de clase.
- Se producen cambios en las teorías didácticas previas.
- Se producen cambios en las ciencias de referencia.

Siempre existe una parcela del conocimiento teórico-práctico que se substrahe a la investigación tradicional, por eso pensamos que nuestro enfoque, basado en la investigación-acción, en el análisis del discurso escrito y en la aplicación práctica de las recomendaciones de la investigación para enseñar competencias pragmáticas es un enfoque necesario en un contexto como el de las EEOOII que está a las puertas de sufrir profundos cambios. La investigación del profesor en el aula demuestra que el cambio social es posible, puesto que la tarea de redefinir qué es el conocimiento

didáctico ya no procede sólo de las instituciones universitarias, que hasta ahora ejercían la hegemonía a la hora de generar conocimiento experto para este campo de investigación.

Este diseño responde pues a la llamada de Kasper (2001:59) y de Long (1984) para que se lleven a cabo estudios que combinen estrategias de investigación procedentes de estudios de observación con estrategias utilizadas por métodos centrados en la intervención, ya que estos métodos son óptimos para explicar los resultados del aprendizaje, evaluar y cambiar las medidas de intervención y examinar como se llevó a cabo exactamente la instrucción, además de permitir una exploración de cuestiones teóricas y metodológicas relevantes (Kasper (2001:59).

La ventaja, pues, de esta metodología es que permite una percepción nueva y original de la cortesía verbal en los productos escritos por los alumnos a la luz de un tratamiento de instrucción. La investigación que presentamos pretende contribuir a mejorar la práctica didáctica en nuestro contexto pero también aportar una perspectiva nueva a la línea de trabajo iniciada en la UAB por Camps y su equipo (Guasch, 2001; Milian, 1999; Vilà, 2000a y b) y en Ginebra por Bronckart y su equipo (Rosat, Dolz y Schneuwly, 1991; Dolz y Pasquier, 1993; Dolz, 1994; Dolz y Schneuwly, 1998).

En este epígrafe hemos intentado explicar cuál es la motivación para el presente estudio y justificar la noción del profesor como investigador de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en su aula, puesto que cada vez nos damos cuenta de que la innovación tiene que partir de la reflexión crítica desde dentro del aula y de las propias convicciones debidamente informadas sobre lo que conviene hacer. En el siguiente epígrafe delimitamos supuestos y preguntas de la investigación.

### **5.1.2. Definición de la temática y objetivos de la investigación**

En la Introducción hemos mencionado la relación de la temática de la investigación con el cambio de lo que significa la enseñanza de la escritura en L3 en contextos de Ciclo Superior de EEOOII. Esta consideración inicial necesitaba concretarse espacial y temporalmente en un diseño que permitiese abordar las diferentes etapas y facetas del trabajo. A continuación exponemos cuál es el marco general en el que se inscribe esta investigación sobre la perspectiva pragmática en la producción escrita en L3. Avanzamos cuáles han sido las características generales del dispositivo de investigación y delimitamos los objetivos de la misma:

## a) Características generales de los datos recogidos en la investigación:

- Una secuencia de instrucción diseñada por la profesora sobre la cortesía verbal y su realización en el discurso escrito semiformal en L3.
- Cartas de opinión publicadas en periódicos británicos o americanos seleccionadas por la profesora, y cartas de opinión pertenecientes a alumnos de quinto curso de inglés de la EOI de Valencia, escritas antes y después de un periodo de instrucción sobre las estrategias de cortesía verbal más frecuentes en este género discursivo.
- Cuestionarios y entrevistas de seis alumnos de último curso de EOI.
- El diario de clase de la profesora que diseñó e impartió la secuencia de instrucción.

## b) Delimitación de objetivos

Los objetivos se definieron en función de las preguntas que nos hicimos a lo largo del proceso de elaboración del trabajo. En un principio, el objetivo de la investigación era comprobar si, como dice la investigación precedente a la que hemos aludido en el epígrafe 1.4.5. *La cortesía verbal*, capítulo 1, estas estrategias se podían enseñar. Tal como constatamos en el capítulo 3: *El aprendizaje pragmático, las estrategias de cortesía verbal* se pueden aprender si se tienen en cuenta una serie de aspectos que tienen que ver con el entorno de aprendizaje. Por eso diseñamos una secuencia de instrucción como marco para esta enseñanza. Esta secuencia tenía como objetivo de escritura un género escrito (la escritura de una carta de opinión). En este estudio queríamos comprobar si el conocimiento de estas estrategias se traducía en la escritura de textos más adecuados y efectivos; es decir, si mejoraba la competencia escrita de los alumnos tras la instrucción.

Asimismo, queríamos constatar si las estrategias de instrucción propuestas por la investigación favorecían el desarrollo de la competencia escrita en el contexto de la EOI y qué relación se podía establecer con los beneficios demostrables de la instrucción. Nuestras preguntas giraban en torno al modo en que los alumnos adultos

podían mejorar sus estrategias de comunicación escrita gracias a tres supuestos, de los que daremos cuenta a continuación.

### *Supuestos de la investigación*

1) Que el género discursivo, entendido como un proceso interactivo de negociación con un interlocutor ausente, doblemente influido por consideraciones relativas a la imagen de los participantes en la interacción, y por aquellas que tienen que ver con la comunidad discursiva de la que forma parte, constituye el marco apropiado para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias sociopragmáticas en textos escritos en L2/L3, tal como afirma Gómez Morón (1998, 2000). Otros autores como Gea, (2000), S. Freedman, (1983), Widdowson, (1983a y b) también ven el género discursivo como espacio de relación social susceptible de convertirse en objeto de enseñanza y aprendizaje de las competencias lingüístico-comunicativas.

2) Que el proyecto de escritura es el cauce ideal para canalizar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, ya que es durante el proceso cuando se produce el aprendizaje; es mediante el proyecto que la actividad lingüística y la conciencia sociopragmática (cortesía verbal) se pueden desarrollar al unísono. Los diferentes planos del lenguaje (lingüístico, semántico y pragmático) se conjugan mediante la finalidad y actitud del hablante. Las complejas relaciones entre formas, funciones y significados en la interacción salen a la luz cuando se trabaja en proyectos complejos de estas características (Camps y Vilà, 1994).

3) Que las producciones escritas de los alumnos (las cartas de opinión escritas en el aula) constituyen un material preciosísimo para observar las capacidades sociopragmáticas de los alumnos mediante ciertos indicadores de la competencia procedentes de la literatura revisada en la primera parte de este trabajo, ya que en ellas se puede analizar la dimensión pragmática en su contexto de uso, ya sea real o simulado.

Partimos de la hipótesis más global de que la enseñanza de las estrategias de cortesía verbal en actividades de producción textual es pertinente en las EEOOII y especialmente en las enseñanzas del Ciclo Superior, puesto que se trata de una de las dimensiones sociales del lenguaje que afecta directamente al registro del texto. Asimismo, consideramos que la observación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en situaciones de aula puede contribuir a mejorar nuestro modelo para la



enseñanza de la escritura en contextos de EOI. Queremos contribuir a encontrar un nuevo marco que integre las enseñanzas de siempre (la morfosintaxis y el léxico) en una perspectiva sociopragmática que facilite el desarrollo de las competencias y habilidades en relación con el contexto discursivo y social (especialmente la intención y el destinatario) (véase McCarthy y Carter, 1994). Este marco es el de la secuencia de instrucción enfocada a dominar un género discursivo.

Como hemos insistido a lo largo de estas páginas, el análisis de las cartas de los alumnos antes y después de la instrucción constituye el elemento central, puesto que en él se podrá constatar la incidencia en el aprendizaje de las estrategias de cortesía verbal que formaban parte de la instrucción. Por ejemplo, si la enseñanza explícita de frases léxicas apropiadas al contexto se reflejaba después en los productos. Como hemos indicado previamente, se da por supuesto que el desarrollo tanto de la competencia pragmática como de la competencia escrita es un proceso complejo que se puede enseñar y aprender (Camps, 1994). Se concibe la escritura en L2/L3 como el resultado del desarrollo de una serie de competencias lingüístico-comunicativas que lleva a cabo el alumno mediante un proceso potenciado por el entorno del aula e inseparable de las prácticas significativas en esferas de actividad humana discursiva.

Desde el punto de vista de la incidencia de la enseñanza en las competencias pragmáticas, la hipótesis general es la siguiente: una intervención didáctica intencionada tendrá efectos en el aprendizaje de dichas competencias y una repercusión clara en la efectividad de la carta en tanto actividad discursiva específica, si la intervención está orientada a unos objetivos específicos y explícitos, y sabe articular las actividades con vistas a crear situaciones en las que el alumno preste atención tanto a la forma como al significado (Long, 1997).

Es decir, que partimos de la hipótesis de que el progreso en la construcción del discurso escrito depende no sólo del uso del lenguaje en este medio, de la práctica constante, sino que se ha de enseñar, ya que es seguro que un *input* rico en elementos socioculturales puesto en juego por unas estrategias de enseñanza adecuadas mejora la adquisición de competencias sociopragmáticas.

### *Objetivos de la investigación*

La reflexión sobre cómo se puede activar el conocimiento sociopragmático de los alumnos adultos de lengua L2/L3 de último curso de la EOI mediante una secuencia

de instrucción basada en un proyecto de escritura sobre la cortesía verbal se realiza, como hemos anticipado antes, dentro del marco de la investigación-acción, pues esta modalidad de reflexión en la acción nos permitirá analizar sistemáticamente el modo en que se ha llevado a cabo la instrucción, con vistas a replantearlo para mejorar aquello que no ha funcionado en una futura intervención. Con el diseño de la secuencia de instrucción, cuyo contenido son las estrategias de cortesía verbal dentro del género discursivo de la carta de opinión, pretendemos comprobar si el tipo de instrucción de las estrategias de cortesía propuesta por varios autores (Bou-Franch y Garcés-Conejos, 2002; Kasper y Schmidt, 1996; Kasper, 1997; Olshtain y Celce-Murcia, 2001; Schmidt, 1993, etc.) resulta adecuada en estas enseñanzas y qué reajustes es necesario realizar en su modelo dadas las peculiaridades del contexto.

Como hemos señalado arriba, el trabajo de investigación se proponía describir los cambios que se percibiesen en las cartas escritas por los alumnos tras la instrucción. Nos interesaba profundizar en la incidencia de la intervención en el desarrollo de la competencia pragmática (la cortesía verbal), es decir en los procedimientos lingüísticos y discursivos que utilizan los alumnos. Queríamos comprobar si, tras la instrucción específica en procedimientos relacionados con el estilo comunicativo y con la planificación de la tarea de escritura, los textos de los alumnos muestran señales de mayor competencia. Esta competencia la queríamos observar en un nivel global de expresión de la opinión, en un nivel más concreto de la organización de los contenidos del texto, y en un nivel local en tanto procedimientos corteses que se reflejan en la expresión lingüística. En este sentido, consideraríamos cómo el hablante tiene en cuenta al destinatario del texto, cómo se establece la señalización del terreno común, cómo se introducen las explicaciones necesarias para legitimar las opiniones. Asimismo, nos interesaba fomentar un estilo comunicativo propio de los géneros de esfera social pública, como es el caso de los medios de comunicación, dentro de los cuales se sitúa la carta de opinión.

El objetivo del análisis de los datos procedentes de las diversas fuentes era averiguar qué aprende el alumno y de qué manera incorpora los contenidos objeto de aprendizaje, cómo los va interiorizando, y cómo van incidiendo en el dominio progresivo del discurso escrito. Para ello era necesario evaluar el progreso y decidir qué indicadores de la competencia pragmática había que tener en cuenta. Dado que la competencia pragmática se evalúa por la adecuación de los textos al contexto, lo que hemos hecho es limitar el contexto al género discursivo y a los rasgos lingüísticos,

discursivos y pragmáticos objeto de aprendizaje. En este sentido analizamos las cartas de opinión producidas por alumnos antes y después de la secuencia didáctica, en algunos aspectos definitorios de la carta de opinión (véase capítulo 6).

Para poder determinar las competencias objeto de enseñanza y aprendizaje hemos analizado la carta de opinión desde diversas perspectivas pragmáticas y discursivas. Hacerlo era imprescindible para poder especificar tanto los contenidos de la instrucción como los objetivos evaluables que se analizan en los productos. Sin este estudio detallado de cartas de los lectores (publicadas en diversos medios escritos) no habiéramos podido dar cuenta exacta de cómo se construyen estas en tanto artefactos lingüísticos diseñados para la comunicación entre hablantes. La realización de la secuencia de instrucción se ha beneficiado de este estudio previo (véase anexo I). El contenido de este estudio detallado de las cartas publicadas que aparecen en el dossier se relaciona con los tres aspectos a los que se refieren las preguntas de la investigación: el diseño de la secuencia de instrucción (los contenidos) (capítulo 7), el análisis y evaluación de las cartas producidas por los alumnos (capítulo 8) y los procesos de aprendizaje de las competencias sociodiscursivas (capítulo 9).

#### *Aplicación del modelo*

Doughty (1991:431) apunta que uno de los problemas de investigar la naturaleza de la instrucción en L2/L3 radica en la dificultad de operacionalizar el componente instruccional de los estudios cuyo objeto es averiguar los efectos de la instrucción. Esta autora indica que rara vez se describen los métodos empleados, pues el investigador se contenta con identificar el método como audiolingüe o de grammar-translation o método natural, sin proporcionar más detalle sobre cómo se llevó a cabo la instrucción. En estos estudios no se documenta, pues, la forma de implementar esta instrucción. Nuestro estudio, por el contrario, proporciona una documentación exhaustiva de la secuencia de instrucción impartida (véase capítulo 7 y anexo I).

La forma de presentación de los datos que hemos adoptado se adecua a otras investigaciones didácticas, en las que se presta atención especial a la forma en la que se crean las situaciones comunicativas durante el proceso de planificación del escrito. Estas situaciones tienen la peculiaridad de equilibrar las actividades de uso de la lengua (las propiamente comunicativas) con las de aprendizaje de la misma (actividades de reflexión metadiscursiva).

En las investigaciones didácticas se suelen establecer diversos niveles de análisis con finalidades diferentes, pero estrechamente interrelacionados y con una orientación complementaria. Sin embargo, es justamente ese punto de confluencia de los análisis globales con los análisis específicos lo que constituye el aspecto de mayor interés, ya que es el que aporta aquellos elementos de reflexión necesarios para reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Analizar el efecto específico de la instrucción ha resultado bastante complicado. Las tres perspectivas, pragmática, semántica y morfosintáctica son difíciles de separar y para poner la atención en los factores pragmáticos hay que olvidarse en cierto modo de los errores de lengua. Incluso ha sido necesario, en algunos casos, rehacer los textos para ajustarlos a la normativa, pues algunos de los estudiantes carecen de un nivel de lengua suficiente para poder expresar sus opiniones y comentarios en la lengua objeto y a veces esta carencia se refleja en sus textos. Por eso resulta siempre difícil establecer la competencia pragmática al margen de la lingüística y establecer con claridad cuál es exactamente el efecto de la instrucción a corto plazo.

Del mismo modo, la inclusión de los materiales que dio la profesora a los alumnos durante la propia secuencia de instrucción se justifica por la necesidad de poder ofrecer al lector una descripción exacta de qué objetivos, contenidos y actividades se incluyeron durante la secuencia. De esta manera se pueden establecer paralelismos entre la lengua que exhiben los alumnos en sus textos y la instrucción. Si en el epígrafe 3.2. *El marco didáctico* subrayábamos el carácter dialógico del lenguaje humano (Bajtin, 1986:91), es ahora, al analizar las cartas de los alumnos tras la instrucción, cuando podemos constatar si esos enunciados toman a otros en cuenta, es decir si los presuponen. La inclusión de la secuencia de instrucción y de las cartas auténticas es necesaria si queremos efectivamente constatar hechos de dialogismo en el discurso de los alumnos.

Nos preocupaba el papel del contexto en el análisis de las cartas de los alumnos, ya que frecuentemente este es un dato que se escamotea cuando se publican los resultados de los análisis y, en ese caso, es difícil valorar la aportación de algunos estudios. Mediante el análisis conjunto de datos diversos pretendemos ofrecer un contexto de la tarea (Milian, 1999) que permita valorar las conclusiones de los análisis de las cartas escritas por los alumnos tras la secuencia de instrucción. Utilizando las anotaciones de la profesora y las entrevistas realizadas a los alumnos, se describe la SD

en detalle con el fin de ofrecer al lector parte de ese contexto, desde el que poder interpretar los otros niveles de análisis.

### *Niveles de análisis*

Resumiendo, los niveles de análisis se concretan en:

- Las cartas de los hablantes nativos (análisis del discurso escrito).
- Las cartas de los no nativos (análisis del discurso escrito + estrategias de cortesía).
- La secuencia de instrucción (método descriptivo de cómo se llevó a cabo la selección de contenidos y se elaboraron las actividades —transposición didáctica — siguiendo las directrices marcadas por la investigación precedente) (véase epígrafe 4.5.3. *La secuencia didáctica...*).
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje (método etnográfico a partir de entrevistas, cuestionarios y reflexiones de la profesora).

### *Fases de la investigación*

Este proyecto de investigación se ha realizado en las siguientes fases:

- 1) Se analizaron cartas de opinión escritas por nativos y publicadas en periódicos o revistas.
- 2) Se elaboró una secuencia de instrucción (unidad didáctica) sobre las características de este género y las estrategias de cortesía lingüística que se podían emplear en él.
- 3) Se elaboraron una serie de cuestionarios dirigidos a los alumnos para averiguar perfiles, procesos de escritura y si se adquirirían los conocimientos de cada módulo de la secuencia de instrucción.
- 4) Se impartió la secuencia de instrucción durante un trimestre.
- 5) Se realizaron entrevistas.
- 6) Se analizaron las cartas de opinión escritas por alumnos, las entrevistas y los cuestionarios.

Las preguntas que a partir de aquí podemos formularnos son muchas, pero las hemos concretado en tres aspectos: cartas de opinión, secuencia didáctica y alumnos.

Tal como muestra la figura 17. Según observamos en ella, las preguntas de la investigación son las siguientes:

En cuanto a las cartas de opinión procedentes de hablantes nativos se trataba de observar cómo estaban construidas estas cartas, a qué patrones respondían y comprobar qué rasgos podrían incluirse en la secuencia de instrucción. ¿Qué características del género pueden ser objeto de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué cartas constituyen modelos más adecuados para la enseñanza de la escritura en alumnos de último curso de EOI? ¿Qué rasgos discursivos resultan más relevantes? ¿Qué estrategias de cortesía son más frecuentes?

En cuanto a las cartas de opinión producidas por alumnos: ¿qué saben hacer y qué necesitan aprender durante la secuencia de instrucción? ¿Qué impacto se refleja en las producciones finales (PF) con respecto a las producciones iniciales (PI), en cuanto a la adecuación, estructura, registro?

En cuanto a la SD diseñada, se trataba de llevar a cabo la transposición de contenidos de las teorías de referencia. Del saber sabio al saber enseñado. ¿Qué contenidos seleccionar? ¿Cómo secuenciarlos? ¿Qué actividades eran necesarias para asumir los objetivos de la secuencia? Schneuwly (1995:12) señala que los objetivos de una secuencia didáctica “depenen d’una banda de les característiques propies a l’acció lingüística escollida, i d’altra banda, de les capacitats i dificultats que els alumnes troben a la seqüència”. Puesto que estas dificultades no se conocen se han de anticipar a partir de las características del tipo de texto con el que se va a trabajar. Sin embargo, este autor señala que “la determinació dels objectius no es un moment que precedeix a la seqüència i exterior a ella, sinó que és un procés continu, integrat en ella” (Schneuwly, 1995:12).

La secuencia de instrucción tenía que organizarse en torno al proyecto de escritura de una carta de opinión al periódico que incorporara conocimientos declarativos y procedimentales. Es decir que estructurara las actividades de enseñanza y aprendizaje de tal modo que los alumnos tuvieran suficientes prácticas de escritura y de revisión de textos junto a actividades de concienciación sociopragmática y de reflexión metalingüística. ¿Es apropiada para articular el conocimiento del género de la carta de opinión con la instrucción explícita de las estrategias y con el desarrollo de las capacidades para la comunicación escrita en la esfera pública de los alumnos de último curso de EOI?

En cuanto a los procesos de aprendizaje, deseábamos obtener información sobre los perfiles de los alumnos y sus preferencias a la hora de escribir, así como sobre otros aspectos que podían incidir en su aprendizaje de acuerdo con las distintas investigaciones: ¿Qué actitud tienen respecto a la escritura en L3? ¿Cómo dicen que son sus procesos de escritura? ¿Qué relación podemos establecer entre sus experiencias lingüístico-comunicativas y el impacto de la instrucción en sus cartas? ¿Cómo perciben la instrucción que han recibido? Se realizaron las entrevistas para poder consensuar con ellos la valoración de la secuencia de instrucción y de las tareas escritas realizadas en las distintas sesiones de trabajo.

<b>Preguntas de la investigación</b>			
<b>Cartas de opinión</b>		<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Procesos de aprendizaje</b> (estudio de casos)
<i>Cartas de nativos</i>	<i>Cartas de no nativos</i>	¿Es apropiada para articular la enseñanza del género con la instrucción explícita de las estrategias de cortesía verbal?	¿Es más apropiada la SD para unos alumnos que para otros? ¿Por qué?
¿Qué características han de tener los textos para que resulten adecuados para elaborar un modelo de análisis y para convertirlos en materiales durante los procesos de instrucción y aprendizaje?	¿Qué saben hacer y qué necesitan saber hacer? ¿Qué impacto de la instrucción se refleja en las producciones finales (PF)? ¿En qué difieren inicios, partes medias y finales, utilizan estrategias corteses que antes no utilizaban? ¿Expresan sus opiniones de forma más clara y coherente?	¿Cómo se puede mejorar la instrucción? ¿Qué hay que enseñar y qué no hace falta enseñar?	¿Qué relación se puede establecer entre las diferencias individuales y los beneficios de la instrucción? Actitud, percepciones del proceso de escritura, de la SD...
¿Qué rasgos resultan más relevantes para la enseñanza de este género?		¿Es apropiada para el desarrollo de las estrategias de cortesía en particular y de la competencia sociopragmática en general?	
¿Qué estrategias corteses emplean los hablantes?			

Figura 17: Preguntas de la investigación.

A partir de estas preguntas iniciales surgieron otras más específicas:

1. En lo que se refiere a las cartas de opinión publicadas por periódicos británicos o norteamericanos ¿Cuáles son los rasgos discursivos relevantes de la carta

de opinión? ¿Qué normas de uso del género son susceptibles de ser enseñadas? ¿Podemos explicar la carta de opinión desde una descripción interactiva de la comunicación escrita? ¿Qué características ha de tener una propuesta de instrucción de la carta de opinión que articule los niveles pragmático, semántico y lingüístico?

2. En lo que se refiere a las cartas de opinión de los alumnos, nos preguntábamos si reflejarían los efectos de la instrucción. Para ello concretamos los objetivos en tres:

- El desarrollo de la capacidad de realizar una acción discursiva coherente y apropiada (adecuación).
- El desarrollo de la capacidad de organizar adecuadamente el texto de la carta, teniendo en cuenta las convenciones de este género en cuanto a las normas de interacción (estructura).
- El desarrollo de la capacidad de emplear algunas estrategias corteses adecuadas al género de la carta (registro).

3. En cuanto al segundo aspecto, el referente a la SD diseñada, la cuestión que de manera más precisa nos formulábamos era cómo vehicular los conocimientos explícitos sobre el género y las estrategias de cortesía con los procesos de planificación, textualización y revisión de la escritura.

4. Por lo que se refiere a la tercera cuestión, centrada en el aprendizaje, queríamos comprender mejor algunos de los factores específicos de escribir en contextos de alumnos adultos de EEOOII de niveles avanzados, con vistas a mejorar la práctica docente en dichos contextos. Nuestro objetivo en este aspecto era comprender las actitudes de los alumnos durante el proceso, entender las complejas relaciones que se establecen entre las diferencias individuales y el aprendizaje y cómo el entorno del aula puede crear un contexto potenciador de actitudes favorables al aprendizaje.

También nos interesaba saber cómo percibían la secuencia de instrucción, no sólo en términos de beneficio o facilitación para el desarrollo de las habilidades, sino en cuanto a percepciones del proceso de instrucción y aprendizaje. Pensábamos que los relatos de los estudiantes acerca de la experiencia que habían vivido podía proporcionar datos muy ricos para nuestra práctica futura y para contrastar la evaluación que nosotros hacíamos de lo que había ocurrido en el aula durante esas semanas.



## 5.2. Características de la metodología

### 5.2.1. Consideraciones generales y datos recogidos

Dado que esta investigación parte de las preocupaciones por mejorar el desarrollo de la competencia sociopragmática (estrategias de cortesía verbal), en el discurso escrito en contextos de últimos cursos de EEOOII, necesitábamos de una metodología capaz de dar cuenta de varios de los fenómenos implicados, así como de su interrelación. Pues no buscábamos una explicación causal de las actuaciones de los alumnos, sino la comprensión, la interpretación racional, de las realidades globales complejas y dinámicas que son los procesos de enseñanza y aprendizaje (Camps, 2000b:15).

Por esta razón nos hemos servido de ciertos métodos o tradiciones metodológicas, las cuales exponemos a continuación:

1) En primer lugar, la investigación-acción (véase epígrafe 5.1. *Características de la investigación*), que es la que da sentido a todo el proceso didáctico, desde el inicio hasta el final, cuando empieza un nuevo ciclo. La investigación-acción, al permitirnos una mejor comprensión del aula mediante la reflexión crítica, nos prepara para poder introducir cambios en los procesos que desencadenamos a partir de nuestras intenciones educativas

2) En segundo lugar, la metodología cualitativa y/o descriptiva, etnográfica, que nos permite describir los fenómenos que ocurren de manera natural en el aula. Este tipo de datos son más fieles que los recogidos en ensayos experimentales que manipulan el contexto (Seliger y Shohami, 1989:117 y ss.)

3) En tercer lugar, los estudios de casos, que se pueden considerar un tipo de los anteriores por cuanto nos permiten un examen de los sujetos participantes en la experiencia (en este caso los alumnos). El estudio de casos nos puede servir para averiguar algo más sobre los procesos de aprendizaje y sobre las estrategias que utilizan los alumnos, sobre la naturaleza del desarrollo individual de la competencia escrita, y para comprender aspectos sociológicos y psicológicos del aprendizaje. Los estudios de casos son muy adecuados para investigar los procesos de aprendizaje, las estrategias que utilizan los alumnos y la naturaleza del desarrollo de la competencia escrita en un individuo en relación con los aspectos socios psicológicos y afectivos del aula. La

mirada sobre casos particulares nos da acceso a percepciones de una magnitud que antes no habíamos previsto, inalcanzables para otros métodos de investigación.

4) En cuarto lugar, el análisis del discurso escrito y la lingüística del texto. Con este método queremos dar cuenta de si las cartas de opinión escritas después del periodo de instrucción exhiben los rasgos lingüístico-discursivos objeto de aprendizaje. El análisis del discurso escrito es un instrumento válido para dar cuenta de la adecuación social, de la fuerza ilocucionaria y de otros elementos relativos al discurso escrito considerado como una instancia del evento lingüístico-comunicativo. Con este análisis pensamos que podemos averiguar si los alumnos tienen en cuenta la imagen pública del interlocutor y si se comportan verbalmente como hablantes competentes.

Estas cuatro tradiciones metodológicas conjugadas entre sí nos han permitido un enfoque multifactorial al problema de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en L3. A continuación explicaremos cómo la secuencia didáctica se eleva como marco espaciotemporal para de este análisis multifactorial.

#### *La secuencia didáctica como unidad de análisis*

La secuencia didáctica permite acotar un terreno “donde observar lo que ocurre en el aula y comprender de qué modo los aprendices construyen su saber sobre la lengua a través de situaciones que les permitan relacionar los contenidos de aprendizaje [las estrategias corteses] con las actividades de producción y comprensión en contextos que les den sentido” (Camps, 2003:25). La SD, además, constituye un espacio comunicativo donde explorar la realidad que, al tratarse de un modelo dinámico, permite variaciones sistemáticas según los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos (véase Camps, 1994:199). De este modo, nuestra orientación es una experiencia que pone en relación un género escolar con un tipo de discurso vigente en la sociedad y que los alumnos han de aprender a dominar. Esta experiencia se inscribe en la línea del grupo GREAL<sup>37</sup>, que parte de situaciones de aprendizaje escolar en las que confluyen actividades que dan sentido al texto (objetivos, contexto) y actividades de aprendizaje (objetivos y contenidos específicos del aprendizaje).

Como señala Camps (2003:30; 2000:74) esta línea de investigación centrada en la enseñanza de la composición escrita a partir de secuencias didácticas basadas en

---

<sup>37</sup> Grupo de investigación adscrito al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona.

proyectos “ha permitido avanzar en el análisis de los procesos: el de composición textual, y el de enseñanza y aprendizaje de los procedimientos y de los contenidos lingüístico-discursivos del género sobre el que se trabaja”.

A continuación constataremos como la secuencia didáctica se relaciona con cada uno de los métodos empleados en esta investigación.

#### *La secuencia didáctica y el pre-test-post-test*

La secuencia didáctica, al constituirse como un proyecto de escritura cuyos objetivos son dobles: enseñar a escribir una carta de opinión y enseñar las estrategias de cortesía, forma una unidad entre los objetivos lingüísticos y los objetivos retóricos, ligados por la voluntad de significar dentro de las restricciones propias del contexto de uso. Esta unidad se desglosa en el tiempo en una serie de módulos. El módulo cero está constituido por el estadio anterior a la instrucción de la SD. En él se recogen los datos que exhibirán cuál es el estadio alcanzado por la interlengua de los alumnos. Mediante la recogida de una carta de opinión al periódico escrita por los alumnos antes de que comience la instrucción, producto al que llamaremos PI (Producción Inicial), controlaremos la producción final escrita tras la instrucción PF (Producción Final).

Como en la mayoría de los estudios sobre la intervención didáctica (Kasper, 2001), hemos utilizado un pre-test-post-test para analizar el producto con el objeto de comprobar la incidencia de la secuencia de instrucción sobre el uso de las estrategias de cortesía verbal en el género de cartas de opinión. Según esta autora, sorprendentemente los informes sobre el efecto de la instrucción en el aprendizaje de la L2 están ausentes en las revisiones de la investigación pragmática (e.g., Larsen-Freeman y Long, 1991; Ellis, 1994). Larsen-Freeman y Long (1991) establecen que antes se consideraba que había dos grandes paradigmas en la investigación de la adquisición de una segunda lengua: el paradigma cualitativo y el cuantitativo. Pero que hoy en día la distinción entre ambos paradigmas ha caído y se puede hablar de una combinación de acuerdo con los objetivos y las preguntas de la investigación. Esta combinación de paradigmas puede y de hecho da lugar a investigaciones de diseños originales que son capaces de iluminar hechos que anteriormente aparecían desdibujados.

Cuando lo que se quiere observar con detalle es el comportamiento de una serie específica de variables lingüísticas, como en nuestro caso al analizar las diferencias entre las PI y las PF, para observar si los alumnos incorporan los aprendizajes objeto de

la secuencia de instrucción que se les impartió, el diseño pre-post-test es el indicado. En este diseño, como hemos anticipado, el pre-test actúa como control del post-test.

*Los métodos introspectivos, los cuestionarios y las entrevistas*

La secuencia de instrucción es el objeto de la reflexión introspectiva de los participantes en la investigación. Se reflexiona sobre los contenidos de instrucción, los objetivos planteados, los procesos de escritura y los productos, las relaciones intersubjetivas entre los miembros del grupo, los materiales empleados para el desarrollo de las competencias, etc.

Los informes introspectivos de unos cuantos individuos sobre sus actitudes y motivación, así como la observación participante (notas y diario de la profesora) sobre la secuencia, proporcionan datos etnográficos adecuados para completar los datos procedentes del pre-post-test, porque ofrecen una perspectiva diferente y complementaria de aquella, tal como han defendido varios autores (Long, 1984; Van Lier, 1988; Seliger y Shohami (eds.), 1989; Nunan, 1991; Johnson (ed.) 1992, etc.). Por lo tanto estos métodos constituyen una herramienta adecuada y complementaria de la anterior, el dispositivo pre-post-test. Los cuestionarios y entrevistas, con sus retrospectivas, constituyen procedimientos estándar para obtener datos sobre los sujetos del estudio. También ofrecen información sobre aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje de estos sujetos y sobre la secuencia de instrucción impartida, tal como afirma Kasper (2001:59).

La observación de los procesos del aula en los que las estrategias de cortesía han constituido el foco de atención de la instrucción, junto a consideraciones discursivas centradas en el género de las cartas, revela un telón de fondo elocuente sobre el que ilustrar los efectos de la instrucción explícita de las estrategias corteses (usos inclusivos, ocultación del agente, preguntas retóricas y mitigadores). Así pues, a los datos procedentes de la secuencia didáctica, se suman los datos procedentes del pre-test-post-test y los de las entrevistas, cuestionarios y notas de campo y reflexiones de la profesora.

De cualquier modo, este estudio se centra en el producto escrito más que en el proceso. Este, sin embargo, ha sido objeto de atención en las notas de campo de la profesora, los cuestionarios y las entrevistas con los alumnos, pues pensamos que no

debíamos deslindar producto y proceso, puesto que justo en la articulación entre ambos era donde se encontraba la información más valiosa.

Los resultados del análisis del producto se pueden interpretar desde los aspectos sociales del aprendizaje de la lengua y desde su interacción con otras variables que generalmente no se tienen en cuenta en los estudios sobre el producto, como pueden ser la tarea, el tiempo para realizarla o el grado de dominio de la L3.

La ventaja de los cuestionarios como método de recogida de datos reside en que constituyen una forma muy económica de obtener datos de los alumnos, puesto que en diez minutos proporcionan información sobre numerosas cuestiones de interés para el analista. Por ejemplo, los cuestionarios nos dan acceso a información sobre formas de actuar de los alumnos cuando escriben y de sus preferencias y actitudes, así como de sus miedos y expectativas.

La entrevista se puede combinar con los cuestionarios para averiguar aspectos referentes a la evolución del aprendizaje, a las estrategias utilizadas o a las preferencias respecto a la tarea o a los estilos de aprendizaje (Nunan, 1989:60). En este trabajo hemos empleado la entrevista semi-abierta o semi-estructurada (Johnson, 1992:87). Las entrevistas semi-abiertas o semi-estructuradas son aquellas en las que el entrevistador proporciona un plan general para los temas a tratar, pero en las que éste puede desviarse según el curso de la misma y seguir otros caminos no previstos en el plan.

Todos los métodos tienen sus ventajas e inconvenientes. Puesto que nos interesaba dejar claro qué es lo que se hacía en clase y qué actividades se realizaban, los datos recogidos son de tipo básicamente naturalista. Habitualmente, en los estudios sobre la adquisición (SLA), lo que ocurre en clase se ha dejado de lado, como afirma Long (1980).

En lo que respecta al diario de la profesora, constituye un instrumento de la investigación que tiene por objeto la innovación y la mejora profesional. El diario proporciona un modelo excelente para la reflexión sistemática, además de exhibir de un modo admirable la relación entre teoría y práctica. Los diarios, además de servir para el desarrollo personal de la profesora, han proporcionado una información útil para la investigación de los demás participantes, tal como ha señalado Nunan (1989:104). Resumiendo lo anterior, esta investigación se limita, pues, a analizar los datos procedentes de la secuencia de instrucción diseñada por la profesora, las cartas de opinión publicadas seleccionadas por ella, y las cartas pre-post de los alumnos. Los cuestionarios, entrevistas, notas y diarios de la profesora sirven como contrapunto a los

análisis anteriores. Este conjunto tan rico de datos se aporta con el objeto de reducir la subjetividad y parcialidad de los resultados de las investigaciones cualitativas, pues permite corregir desviaciones y contribuye a la validez de los mismos, tal como ha señalado Johnson (1992:90).

Resumen de los datos que se han recogido:

- a) Objetivos y contenidos de la secuencia didáctica explicitados por la profesora (7.2.), así como materiales utilizados durante la misma por los alumnos (Anexo I).
- b) Materiales utilizados por la profesora durante la SD: cartas de opinión publicadas en inglés (anexo II).
- c) Cartas de opinión escritas antes de la intervención (PI) (anexo III).
- d) Notas y observaciones de clase, diario docente (anexo VII).
- e) Cartas de opinión escritas durante la secuencia didáctica (anexo III).
- f) Cartas de opinión escritas después de la intervención (PF) (anexo III).
- g) Diversos cuestionarios contestados por los alumnos (anexo V).
- h) Transcripciones de las entrevistas grabadas a algunos alumnos (anexo VI).
- i) Varias plantillas de evaluación del escrito (anexo VIII)
- j) Otros materiales (anexo IX).

### *Advertencias*

Los datos que forman parte de esta investigación son muy numerosos y diversos y constituyen un material de análisis muy rico. Con estos datos no se pretende la generalización de los resultados ni la prescripción de un método de instrucción que resuelva todos los problemas que plantea la enseñanza de los niveles pragmáticos de los textos escritos en alumnos adultos de nivel avanzado, ya que hemos seleccionado un número reducido de casos con el objeto de analizarlos en profundidad desde los contextos en los que escriben.

Este trabajo ha optado por una opción de investigación semejante a la adoptada por muchos otros autores (Nunan, 1991; Spada, 1990; Larsen-Freeman y Long, 1991), que están de acuerdo en las ventajas que ofrecen los métodos que se complementan unos a otros. Al introducir más de un instrumento de análisis obtenemos una perspectiva múltiple del objeto que investigamos: las cartas de opinión escritas por alumnos de último curso de la EOI, en el contexto natural de clase. Un contexto que es

auténtico porque no ha sido organizado únicamente para el experimento. Un contexto casi-experimental en el sentido en que hemos introducido contenidos nuevos (las estrategias de cortesía) como parte de los objetivos socio pragmáticos del currículo, desarrollados en una serie de actividades secuenciadas, dirigidas a alumnos de último curso.

#### *5.2.1.1. La investigación-acción*

Como hemos señalado antes en las consideraciones generales (5.1.1.), hemos adoptado el método de investigación-acción. En aquel epígrafe justificábamos el método y explicábamos los ciclos o estadios de la reflexión que hemos recorrido. En este epígrafe explicaremos los orígenes de este método y cuáles son sus etapas y señalamos en que aspectos nos apartamos de este método. Finalmente hacemos algunas consideraciones acerca del aula como espacio de reflexión inexcusable para la didáctica de la lengua.

La investigación-acción, que está ganando terreno día a día entre profesores de lengua, consiste en una intervención a pequeña escala dentro de la marcha habitual de clase (Nunan, 1989:12; van Lier, 1994). La investigación-acción crítica consiste en examinar e interrogar las realidades existentes para transformarlas (van Lier, 1994). Se trata, pues, de sistematizar las reflexiones de los participantes en el hecho educativo con el fin de comprenderlo primero y mejorar la práctica después. La investigación-acción constituye una serie de estrategias dirigidas a cuestionarse dicha práctica y tiene como objeto la integración de la acción y la reflexión, de modo que se produzca conocimiento relevante para la práctica posterior.

Los fundamentos de la investigación-acción en la escuela son los siguientes, según Hopkins (1985:58-60):

- Que la investigación no interfiera con la labor primordial del profesor en la escuela: enseñar.
- Que la recolección de datos no sea complicada ni exija mucho tiempo extra.
- Que exista un compromiso real por parte del profesor.
- Que los procedimientos sean éticos.
- Que se intente adoptar una perspectiva común entre todos los miembros de una comunidad educativa.

La investigación-acción, como muestra la figura 18, se puede considerar como una serie de ciclos o fases que sirven para dar cuenta de los aspectos más relevantes del proceso de investigación en cada momento. Kemmis y McTaggart (1988:5) consideran que los momentos en los que tiene lugar la investigación existen independientemente aunque se siguen en un ciclo en espiral tal como muestra la figura anterior.

La investigación-acción entendida de un modo participativo puede crear un cambio social positivo en la escuela, convirtiendo a los profesores en el centro de la investigación. Nosotros somos los que observamos, describimos y analizamos lo que ocurre en nuestra aula y lo hacemos con una finalidad práctica: mejorar la instrucción, las condiciones de trabajo, enriquecer el entorno educativo, crear un marco más colaborativo, etc.

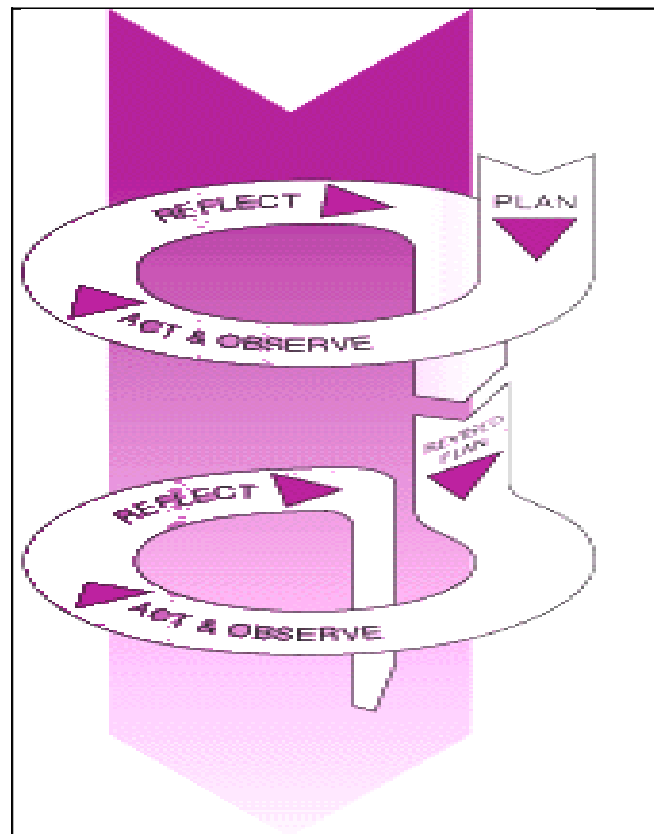


Figura 18: La investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988:5).



*¿Qué caracteriza la IA?*

- Analiza acciones humanas y situaciones sociales problemáticas, susceptibles de cambio y que requieren respuesta práctica.
- Busca profundizar en la comprensión del problema.
- Suspende los propósitos teóricos .
- Elabora un guión de la situación y sus actores relacionándolo con su contexto para explicar lo que sucede. Esta explicación es una narración.
- La narración constituye una verdadera interpretación. Una mirada consensuada de las subjetividades de los integrantes de la organización.
- La subjetividad se valora como una forma de captar las interpretaciones de la gente.
- La raíz epistemológica es cualitativa y el paradigma de la investigación-acción es interpretativo.
- La investigación-acción es molar u holística en método ya que no se aíslan variables.
- Es un proceso de autorreflexión.

La historia de investigación-acción es muy antigua ya que se remonta a las ciencias sociales en su intento de resolver problemas prácticos surgidos en la guerra en los años cuarenta. El término fue utilizado por primera vez en 1944 y describía una forma de investigación que ligaba la experimentación social con programas de acción social diseñados como respuesta a problemas concretos. La ventaja de la investigación-acción respecto a otros métodos de investigación era que combinaba los avances teóricos con los cambios sociales, es decir que hacía posible el cambio social a partir de la teoría, de las ideas fundamentadas.

El modelo de Lewin (1948 y 1951) es de tres etapas:

1	Insatisfacción + identificación de un área problemática + formulación de hipótesis para resolver el problema + selección de una de ellas para ver si funciona
2	Acción para comprobar dicha hipótesis
3	Evaluación de los efectos de dicha acción.

*Figura 19: El modelo de investigación-acción de Lewin.*

En este modelo los hechos sociales se contemplan como algo dinámico y cambiante por lo que una vez acabado el ciclo vuelve a comenzar. La investigación-acción equivale al proceso de reflexión que ayuda a definir el problema en toda su complejidad y a especificar el plan de acción y a evaluarlo.

Este método, que se apoya en el paradigma crítico reflexivo, parte de la concepción de los participantes como sujetos de la acción, con criterios para reflexionar sobre lo que hacen y por qué lo hacen, así como sobre las consecuencias de la acción. La meta de la investigación-acción es la concienciación, tanto en la producción de conocimiento como en las experiencias concretas de la acción.

Los distintos autores señalan que las fases en el proceso de la *investigación-acción* son las que se recogen en la figura 20.

1 . Problematización	Identificación de un problema y establecimiento de un objetivo: La dificultad de utilizar un registro adecuado en textos escritos (la enseñanza y el aprendizaje de la cortesía verbal en textos escritos)
2. Diagnóstico	Planificación: elaboración de una <i>secuencia de instrucción</i> sobre las estrategias de cortesía verbal en las cartas de opinión
3. Diseño de una propuesta de cambio	Actuación + observación (diario del profesor)
4 . Aplicación de la propuesta	Análisis de las producciones escritas de los alumnos + análisis de sus apreciaciones
5. Evaluación	Evaluación de la actuación y reflexión sobre actuaciones futuras

Figura 20: Adaptación de las fases de Lewin.

Según Camps (1999:27-33), la investigación en la acción —que consiste en actuar, observar sistemáticamente, analizar rigurosamente, evaluar, reconceptualizar, planificar y actuar— trata de revisar teorías previas e implica, por tanto, un proceso de cambio conceptual, ya que el análisis lleva a una lectura crítica de las teorías subyacentes a la actuación, al análisis y a la revisión conceptuales. En nuestro caso se trataba de localizar un problema durante la primera fase: los alumnos no escriben tan bien como podrían hacerlo a pesar de estar en último curso de la EOI. A partir de este problema se trataba de hacer un diagnóstico. Para ello recopilamos información,

evidencias que expresasen este punto de vista: los textos escritos por los alumnos en el curso 2001-2002 y las notas de la profesora.

A partir de aquí diseñamos una propuesta de cambio: alternativas de actuación, como la de enseñar las estrategias de cortesía verbal en una secuencia sobre la carta de opinión e intentamos anticipar cuáles serían las consecuencias. Este diseño se llevó a cabo mediante la reflexión, anticipando los indicadores que podrían dar cuenta del logro de la propuesta, como inicios y finales apropiados, uso de mitigadores, lenguaje objetivizante, etc. En esta fase revisamos la literatura sobre el tema y reformulamos el problema, los alumnos están acostumbrados a trabajar la gramática, pero no redactan bien, les faltan conocimientos específicos sobre ciertos tipos de texto. Discutimos los supuestos que subyacían al proyecto. Seleccionamos los procedimientos, recursos, materiales y métodos. Asimismo diseñamos el modo de evaluar la propuesta mediante unos indicadores que se pueden consultar en el anexo VII. Finalmente aplicamos la propuesta, la evaluamos y la discutimos.

El instrumento fundamental de la investigación-acción ha sido la observación propia, centrada en el alumnado y en lo que hace cuando escribe. El marco de la investigación-acción nos parecía muy apropiado para desarrollar un trabajo sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y sobre el desarrollo de las competencias pragmáticas. Sin embargo, nos apartamos del modelo de investigación-acción en algunos aspectos, tal como se puede observar:

1. El estímulo inicial es en parte interno y en parte externo: puesto que los alumnos de Ciclo Superior de la EOI tienen inmensas dificultades para la construcción del discurso escrito formal, vamos a comprobar si la enseñanza de la *cortesía verbal* ayuda a estos alumnos a desarrollar *registros formales* y a tener en cuenta los aspectos interactivos de los textos escritos.
2. La investigación es individual, puesto que la colaboración con otros enseñantes del mismo nivel es bastante problemática por la falta de hábitos de colaboración y por divergencia de intereses en el momento de llevarse a cabo esta investigación.
3. El contexto de la investigación ha desaconsejado el uso de grabaciones de las sesiones tras unas pruebas realizadas en el pilotaje de la experiencia durante el curso 2001-2002. En esas sesiones comprobamos las dificultades de asumir los papeles de técnico audiovisual además del de profesora e

investigadora participante. Aunque contábamos con un estudiante de ADEIT<sup>38</sup>, este hecho en lugar de facilitar el trabajo constituyó un obstáculo más, porque, además de todas las funciones mencionadas antes, teníamos que añadir la de formadora de formador (*teacher trainer*). Otro problema con los alumnos adultos es que se cohíben a la hora de grabar sus voces, de modo que tras una serie de intentos descartamos llevar a cabo la investigación con medios audiovisuales.

La coincidencia entre investigador y participante ha sido objeto de algunas controversias, pero cada día surgen más voces autorizadas (Nunan, 1989 y 1991; van Lier, 1988 y 1996), que abogan por derribar las barreras que separan a los agentes de la investigación de los profesores. En cualquier caso es un hecho que la investigación en el aula surge de la necesidad de los profesionales de reflexionar sobre la propia práctica con el objeto de mejorarla y de que los principios en los que se basa la enseñanza no vengán dados desde fuera sino que surjan de esta reflexión (Camps et al., 2000; Nunan, 1989).

La investigación-acción, es decir la actividad del profesor que se pregunta acerca de su quehacer de forma sistemática, además de constituir un área creciente en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, es también un modo de resolver problemas técnicos con los que la investigación tradicional se tenía que enfrentar, al verse divorciada de la práctica diaria en el aula. La investigación-acción se justifica, pues, no sólo desde la óptica del profesor sino también desde la propia teoría que necesita ser confrontada con la práctica.

El aula, por lo tanto, constituye un espacio central en la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y su descripción nos proporciona información sobre el contexto social en el que el aprendizaje tiene lugar (Camps: 2000). Cuando la práctica del profesor se convierte en objeto de reflexión y de investigación sistemática y enfocada, los niveles de reflexión se combinan (Nunan, 1992):

- Se reflexiona mientras se está en clase (durante la acción).
- Se reflexiona después de la clase (tras la acción).
- Se reflexiona a partir de las teorías de referencia (psicología, ciencias del lenguaje y pragmática).

---

<sup>38</sup> Fundació Universitat Empresa. Mediante un acuerdo de la EOI de Valencia con esta fundación, los estudiantes universitarios hacen prácticas en la EOI que se les computan como créditos universitarios. Los profesores de EOI solicitan voluntariamente el llevar a cabo estas tutorías.

- Se producen cambios en los planes de clase.
- Se producen cambios en las teorías didácticas previas.

Una de las dificultades, como señala Camps (2000:73) reside en la construcción de modelos que expliquen y orienten las prácticas del aula. Ese es el sentido de las investigaciones que tienen por objeto lo que ocurre dentro de ella. No se trata sólo de describir situaciones, por más útil que esto pueda resultar, sino de sistematizar los conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Ellis (1988, 1992) habla de este enfoque educativo (*educational*):

[Este enfoque] seeks to illuminate the language pedagogy through studies of what takes place in the name of instruction and how this affects acquisition (Ellis, 1992:15).

Resumiendo, la investigación que hemos llevado a cabo ha de servir para fundamentar nuestra actuación evaluando los aciertos y los desaciertos a partir de la percepción y comprensión de la realidad. Queremos evaluar si los objetivos del plan de acción (lo que hicimos cuando impartimos la SD) se lograron a través de las estrategias de acción empleadas y de los planes implementados. Queremos considerar las oportunidades y restricciones de la situación de enseñanza y aprendizaje en nuestro contexto de la EOI, revisar logros y examinar las consecuencias, analizar las condiciones encontradas y reflexionar sobre los cambios generados.

#### 5.2.1.2. *Los estudios de casos*

El estudio de los alumnos en las condiciones de la presente investigación, en la que la profesora es agente participante, y agente observadora a un tiempo, sólo era viable dentro de los llamados estudios de casos. Los alumnos constituyen uno de los polos del triángulo didáctico, en nuestro caso la secuencia de instrucción, cuyos otros dos polos son la agente observadora participante y los materiales de instrucción, elaborados y /o seleccionados por ella. Puesto que nos interesaba más un estudio en profundidad de los alumnos y de su relación con la instrucción y los materiales que no un estudio en extensión recurrimos pues a la selección de seis casos del total de dos grupos de treinta y cinco alumnos cada uno, cuya asistencia a clase era, por otro lado, bastante irregular en su conjunto, como es habitual en las EEOOI.

Según Johnson (1992:76) los estudios de casos proporcionan información muy rica sobre ciertos alumnos en particular. Son capaces de informar sobre los procesos y

estrategias que estos emplean para comunicarse y aprender, así como sobre el modo en que su personalidad, actitud, y metas interactúan con el entorno de aprendizaje. También nos informan sobre la naturaleza particular de su crecimiento lingüístico. El investigador puede escoger un caso o varios para su comparación. El número de casos es siempre pequeño ya que la esencia de este enfoque es que proporcione una mirada a la vez holística y detallada sobre casos particulares.

Aunque la finalidad del estudio de casos es fijarse en la descripción de un caso en su contexto, la investigación se ocupará de aquellos aspectos de su entorno más relevantes para las preguntas de la investigación. Por otro lado, el estudio de casos, como ocurre en este trabajo, puede constituir una porción de un estudio más amplio que cumple otras perspectivas adicionales.

Los estudios de casos son cualitativos, aunque impliquen la cuantificación de parte de la información (Johnson, 1991:83). Este tipo de estudios suele ser descriptivo, ya que describe fenómenos, o puede ir más allá de la descripción intentando una interpretación cultural. De acuerdo con esta autora, los estudios de casos sirven para ilustrar de qué modo sus experiencias se ajustan o difieren de la teoría existente. También pueden describir cómo aprenden los alumnos, y son capaces de proporcionar nuevas explicaciones que contribuyan al desarrollo de las teorías existentes. Por último, los estudios de casos ayudan a centrar las preguntas de la investigación a medida que el estudio progresa con el fin de comprender mejor algunos temas (Johnson, 1991:84).

Un estudio de casos permite centrar la atención del analista en un número limitado de entidades que existen independientemente y observar en qué difieren unas de otras. El estudio de varios casos puede aislar el aprendizaje lingüístico-comunicativo para estudiarlo en relación a una secuencia de instrucción y comparar los efectos de la instrucción en cada caso particular relacionándolo con las variables individuales (Skehan, 1991).

En resumen esta investigación ha optado por analizar el impacto de la instrucción en seis casos para poder observar en ellos los efectos de la secuencia de instrucción sobre las estrategias de cortesía verbal empleadas en un proyecto de escritura que tuvo como meta la escritura de una carta de opinión.

### 5.2.1.3. *El análisis del discurso escrito*

En el subepígrafe 5.2.1.2. *Los estudios de casos* anunciábamos que nos íbamos a ocupar únicamente de seis alumnos y sus producciones escritas. Estas producciones (cartas de opinión) PI/PF realizadas en situación normal de clase constituyen tipos de texto habituales en este nivel educativo. El análisis de las mismas se ha hecho siguiendo las directrices de diferentes estudios (Johnson, 1992:87) que demuestran que la producción escrita realizada como actividad de clase puede ser considerada una forma de obtención de datos válida. Por eso se diseñó un proyecto de lengua escrita que reuniese el doble requisito de proporcionar un acto de habla complejo como el de emitir una opinión y de hacerlo dentro de un contexto específico de la carta de opinión.

Este proyecto, como hemos anticipado, fue realizado por los alumnos como una actividad más del curso. Es decir, que el entorno fue el mismo que el de una clase habitual, por lo que hubo un compromiso con los objetivos lingüísticos del curso. Se intentó que el proyecto de escritura de una carta de opinión se ajustase a las expectativas de los alumnos de este curso (quinto). Como señala Kasper (2001:58) esto tiene la ventaja de que los resultados se pueden traducir en recomendaciones didácticas de forma más plausible que otros estudios conducidos en laboratorios. De ahí que la investigación-acción fuera el marco ideal para que estas investigaciones se pudiesen traducir en una práctica futura mejorada.

Aunque la elección de una muestra de producciones reducida en un entorno de investigación-acción presenta el problema de la generalización de los resultados de un entorno educativo a otro distinto, tal como observó Chaudron (1998), sin embargo cuando se obtienen resultados similares en un número considerable de estudios individuales los resultados de un solo estudio se pueden generalizar a otros entornos similares. No queremos, sin embargo, ocultar el hecho de que, tal como apunta Kasper (2001:58) y otros autores, las aulas no son laboratorios y en ellas resulta muy difícil controlar todas las variables que afectan los resultados del tratamiento.

Volviendo al análisis del discurso escrito, este nos proporciona la base para determinar cuáles son los aprendizajes pragmáticos (estrategias de cortesía verbal) que realizan los alumnos a partir de sus actuaciones lingüísticas, tal como aparecen en las cartas de opinión que escriben tras el periodo de instrucción que llevan a cabo durante la secuencia. Como hemos indicado, nos interesa realizar este análisis del discurso a tres niveles:

- *Nivel global*: mediante el análisis de la acción global que realiza el texto (van Dijk, 1977), a la que llegamos aplicando las teorías procedentes del análisis del discurso, pensamos que podemos dar cuenta del nivel pragmático del texto en tanto producto global.
- *Nivel organizativo*: mediante el análisis de cómo el género de la carta de opinión gestiona la interacción en los inicios, partes medias y finales (Bolivar, 1994), análisis al que llegamos aplicando el modelo IRF (*inici-ation, response, follow*), pensamos que podemos dar cuenta de cómo este tipo de texto está organizado.
- *Nivel sociolingüístico*: mediante el análisis de las estrategias de cortesía verbal, podemos dar cuenta del nivel micropragmático del texto como producto, pues las estrategias manifiestan en el plano lingüístico los factores sociales relevantes para la interacción.

En resumen, este conjunto de planteamientos metodológicos que confluyen aquí, análisis de textos pre-post, datos procedentes de entrevistas y cuestionarios, notas, diarios, etc. se justifica por los objetivos del trabajo, y su combinación es una exigencia de las preguntas de la investigación y de los objetivos que perseguimos. Lo que pretendemos es comprender algunos hechos que suceden cuando enseñamos a construir el discurso escrito en los últimos cursos de la EOI, pero los resultados se han de trasladar con cautela a otros contextos con alumnado adulto, por ejemplo, en los primeros cursos de universidad o en los últimos de bachillerato.

Somos conscientes de las posibles limitaciones de la metodología empleada en nuestra investigación y de que a menudo hemos tenido que improvisar decisiones al hilo de la acción. También sabemos que es tarde para volver a hacer el camino recorrido ya que los datos están ahí. Si tuviéramos que empezar de nuevo posiblemente hubiéramos adoptado decisiones diferentes respecto al dispositivo inicial, al contenido de la fase de instrucción, o a la recogida de datos. De todas maneras, hemos intentado siempre ser fieles a los principios teóricos y metodológicos que nos han inspirado.

### **5.3. Dispositivo para recoger datos**

#### **5.3.1. Población**

Esta investigación se ha llevado a cabo con seis alumnos pertenecientes a grupos de alumnos de quinto curso de la EOI de Valencia cuya lengua materna era el



castellano y que estaban estudiando inglés como L3. El número de alumnos matriculados por grupo es de 35 alumnos por aula. La edad es muy variable. Abundan más los jóvenes, entre veinte y treinta años. Algunos son estudiantes y otros profesionales. La mayoría tiene poco contacto con el inglés fuera de las horas de clase. Aunque estos alumnos, al haber superado cuarto curso, se les supone un nivel post intermedio o avanzado de dominio lingüístico, sin embargo no es así, como se puede observar en sus PI. Casi ninguno utiliza la lengua objeto en sus relaciones sociales habituales y pocos habían pasado periodos significativos en un país cuya lengua oficial fuera el inglés. La mayoría no ha visitado nunca un país de habla inglesa, y el que lo ha hecho, sólo lo hizo por un espacio breve de tiempo.

La experiencia tuvo lugar durante el curso 2002-2003 con dos grupos de quinto curso, aunque se hizo un pilotaje previo el curso anterior, también con dos grupos de quinto curso, en el que los alumnos escribieron varios textos, entre ellos un informe sobre el aprendizaje de la lengua. Las edades de los sujetos oscilan entre 25 y 45 años.

#### *El agente de la investigación*

Aparte de los alumnos, la otra participante fue la profesora-observadora, que preparó la SD, seleccionó los textos con los que se iba a trabajar, impartió las clases, recogió los datos y los analizó. Como hemos anticipado, la observación participante constituye algo habitual en el campo de la didáctica actual que intenta comprender lo que ocurre en el aula. Esta nos ha permitido, por un lado, descubrir los problemas de la escritura en L3 en un contexto natural, innovar sobre los métodos de instrucción utilizados a partir de la reflexión sobre la práctica en la EOI y centrar la atención en el aula, en sus protagonistas y en los escritos de los alumnos en tanto productos y en tanto procesos de construcción que interactúan con las diferencias individuales y con los contextos de escritura simultáneamente.

La reflexión sobre el proceso de instrucción se llevó a cabo mediante un dietario de clase donde se iban anotando los aspectos más relevantes del devenir día a día, así como las diferencias entre un grupo y otro.

Desde la perspectiva personal, este trabajo ha constituido un reto porque ha supuesto el desarrollo de la función docente conjuntamente con la investigadora. La profesora llevaba un dietario paralelo sobre el proceso de confección de la secuencia de

instrucción y los pormenores del diseño de la investigación, pues este trabajo ha implicado también el diseño de un plan didáctico y su implementación en el aula.

Este plan global ha sido el resultado de la necesidad de dar respuesta a un problema práctico: cómo se pueden concretar los nuevos objetivos de la enseñanza de la composición escrita en L3 (competencias sociopragmáticas – enseñanza del proceso) en un plan didáctico innovador.

En el plano de la experiencia personal, este trabajo de investigación surge de una doble vía. Esta doble vía converge en el proyecto investigador, encarnado en la profesora-investigadora. Por un lado, la idea de investigar como observadora participante en el aula surge en el contexto de un grupo de trabajo en la Escuela de Magisterio de Valencia que se integró durante un par de años (1998-1999) en una red de investigación con la UAB de Barcelona y con miembros de la universidad Jaume I de Castellón y que culminó en unas jornadas sobre Investigación y Formación en Didáctica de la Lengua (Camps *et altri*, 2000). Aunque luego continuaría durante un par de años más restringida al ámbito local (2000-2001).

Este grupo, cuya actividad se desarrolló en el ámbito de la didáctica de la lengua, tuvo como objetivo específico la definición de un paradigma educativo a partir del postulado de la interacción social. Este objetivo implicaba no sólo la investigación de las distintas aportaciones teóricas que han contribuido a delimitar la enseñanza de la lengua como interacción social, sino también el estudio de los distintos protocolos y metodologías de análisis de la intervención del enseñante en clase de lengua. Además, los componentes estábamos comprometidos a la investigación concreta de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la difusión de los resultados mediante jornadas y publicaciones.

Los vínculos del grupo de trabajo de la Escuela de Magisterio de Valencia con los profesores de la UAB, Marta Milian y Anna Camps, en particular, y de la Universidad Jaume I de Castellón (Dra. Ríos) permitieron en su momento aunar investigaciones diversas, intercambiar experiencias, crear un rico espacio de debate y reflexión conjunta, diseñar perspectivas de trabajo más seguras y abrir líneas de trabajo nuevas, como la que ahora se presenta. Posteriormente, los trabajos de Milian (1999), sobre los diversos contextos que intervienen en el aula, los de Vilà (2003), sobre la enseñanza de la lengua oral formal a partir de una secuencia didáctica cuidadosamente planificada y orientada al dominio de estrategias concretas, han enriquecido nuestros planteamientos y favorecido la concreción de nuestras inquietudes, y los de Ribas

(2000) sobre la evaluación formativa, los de Dolz sobre la secuencia didáctica (Dolz y Pasquier, 1993, Dolz, 1994; Dolz y Schneuwly, 1998), y los de Ribera (2000) y Guasch (2001) sobre la escritura infantil y sobre la escritura en segundas lenguas respectivamente han ido ensanchando nuestra perspectiva y favorecido la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

La segunda vía de la que surge este trabajo de investigación es la de los estudios de pragmática, a los que el Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Valencia ha contribuido con numerosas publicaciones. La influencia de la línea de investigación de algunas profesoras de este departamento, como las doctoras P. Bou-Franch y M. Martí Viaño, quienes nos asesoraron sobre las lecturas que debíamos realizar para llevar a cabo un enfoque innovador de la enseñanza y aprendizaje de la L3 fueron también decisivos en la formulación inicial del proyecto. Los trabajos de la Dra. Bou-Franch en particular en torno a la cortesía verbal y al *género* han sido determinantes, así como la orientación y el ánimo de la Dra. Martí Viaño y sus ideas en torno a los fenómenos pedagógicos.

En resumen, la motivación de este trabajo procede de dos departamentos universitarios de nuestro país: el departamento de Filología inglesa y alemana de la universidad de Valencia y el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sin la cooperación de algunos de sus miembros este trabajo no habría salido nunca a la luz.

### **5.3.2. Condiciones para la realización de la experiencia**

#### *5.3.2.1. Situación*

La profesora segmentó los contenidos de instrucción en cinco módulos que incluían segmentos teóricos y prácticos durante los cuales los alumnos podían familiarizarse con el género de las cartas de opinión y con las estrategias de cortesía verbal. Estos módulos se impartieron uno tras otro a dos grupos de quinto curso de la EOI de Valencia, en sesiones sucesivas que incluían segmentos teóricos y prácticos.

La secuencia se desarrolló durante los meses de noviembre y diciembre del 2002. Previamente la profesora había analizado las *cartas publicadas*, y preparado los materiales con los que tenían que trabajar los alumnos, así como los cuestionarios a los que tenían de responder (véase 5.3.3.3. *Proceso de elaboración de los cuestionarios*).

Los alumnos realizaron una producción inicial (PI), que data del 11 de noviembre, y otra final (PF), el 12 de diciembre del 2002. Dado que los períodos de clase son de 1 hora 40 minutos de duración (dos por semana), la previsión fue que la SD durase seis sesiones, es decir, tres semanas de clase con sesiones alternas.

Como hemos anticipado, las muestras de cartas de opinión fueron recogidas con el método pre-test/post-test separadas entre sí por un tratamiento de instrucción deductiva e inductiva. La tarea de la carta de opinión, cuyos datos analizamos, se realizó pues en dos momentos diferentes del curso separados entre sí por unas cinco semanas. De este modo las diferencias —en caso de haberlas— entre las *cartas de opinión* escritas antes y después del periodo de tratamiento podrían ser analizadas.

#### 5.3.2.2. *Consignas*

En este epígrafe nos limitaremos a mencionar cuáles fueron las consignas previas a la SD. Estas consignas, que dan una idea de la representación de la tarea formulada como proyecto de escritura y de investigación, se agrupan en los dos primeros días. En el capítulo 7: *La secuencia didáctica* podremos examinar el desarrollo de cada una de las sesiones de trabajo:

##### **Primer día:**

- En las próximas semanas vamos a aprender a escribir una carta de opinión al director del periódico.
- Antes, vais a escribir dos cartas de opinión, una en castellano o valenciano, y otra en inglés con el objeto de que me haga una idea de vuestros conocimientos. También contestaréis un cuestionario.
- A partir del próximo día y durante aproximadamente dos semanas trabajaremos en clase aspectos relacionados con este género discursivo.

##### **Segundo día:**

- Vamos a hacer un proyecto de escritura en torno a la escritura de una carta de opinión.
- Para ello, haremos una serie de actividades y ejercicios encaminados a conocer mejor cómo utilizar las estrategias de cortesía verbal en este género para mejorar vuestro estilo.

- A término de la secuencia, escribiréis otra carta de opinión.
- Esta secuencia de trabajo forma parte de un proyecto de investigación sobre el empleo de las estrategias de cortesía verbal en las cartas de opinión.

### 5.3.3. Etapas de la investigación

En este subepígrafe indicaremos cuál fue el proceso de selección y análisis de las cartas publicadas, cuál fue el proceso de elaboración de la secuencia de instrucción, de la elaboración de los cuestionarios y de las entrevistas. También describiremos cuál fue el proceso de análisis de las cartas de opinión de los alumnos.

#### 5.3.3.1. *Proceso de selección y análisis de las cartas de opinión publicadas en periódicos en lengua inglesa*

##### *Proceso de selección de las cartas de opinión publicadas en periódicos*

Dada la gran variedad de material con el que nos encontramos cuando acumulamos material original procedente de la prensa escrita y de la prensa en la red, decidimos establecer unos criterios para la selección de las cartas de opinión que habían de constituirse en material de referencia para los estudiantes a lo largo de la secuencia de instrucción. Dichos criterios han sido los siguientes:

1. Cartas cuya clave de interpretación no dependiera del contexto local.
2. Cartas de estructura sencilla y clara.
3. Cartas de opinión, preferentemente crítica, ya que suponen actos que amenazan seriamente la imagen (FTA).
4. Cartas de opinión de distinta longitud, muy breves (dos oraciones), medianas y largas (cuatro párrafos).

##### *Proceso de análisis de las cartas de opinión publicadas*

Tras leer gran número de *cartas de opinión* publicadas en diversos medios nos decidimos por una selección limitada de cartas. Estas cartas se podían considerar representativas del *género* y servir para modelar el comportamiento lingüístico-comunicativo de los alumnos. Una vez seleccionadas las cartas, nos interesaba saber qué características las identificaban como género discursivo y cómo funcionaba este

género, de modo que pudiéramos diseñar la intervención didáctica. Para averiguarlo aplicamos diversas perspectivas, las cuales han sido examinadas en la primera parte de este trabajo, en la revisión de la literatura:

- La perspectiva funcionalista que da cuenta de las funciones del lenguaje (Halliday, 1973, 1975, 1978; Halliday y Hasan, 1976 y 1985; Martin, 1992 y 1997; Christie, 1999).
- Las teorías de la enunciación (Kerbrat-Orecchioni, 1980, 1990, 1992, 1994; Bronckart, 1999, 1996; Benveniste, 1958a, 1971 y 1974).
- Las teorías textuales de Brown y Yule (1983), Beaugrande y Dressler (1981) y van Dijk (1977, 1978, 1980).
- El análisis del discurso (Coulthard, 1994; Bolivar, 1994; Hoey, 1994, 2001).
- Las teorías interaccionistas (Vigostky, 1973 y 1978; Wersch, 1988 y 1991).
- La teoría de la cortesía (Brown y Levinson, 1987; Scollon y Scollon, 1981, 1983 y 1995; Fraser y Nolen, 1981; Fraser, 1990).
- Las teorías del género (Freedman, 1992, 1993 y 1994; Bhatia, 1993; Bazerman, 1997; Christie, 1999, Freedman y Medway, 1994a y b).

Con estos referentes, elaboramos un modelo de análisis de las cartas de opinión y una pauta de evaluación muy detallada. Gracias a este modelo abstracto podíamos establecer un prototipo de texto susceptible de ser enseñado. Este modelo explicativo establecía tres niveles de análisis: un nivel global donde se daba cuenta de la intención general del texto, del tema y del posicionamiento del sujeto frente a la idea principal; un nivel estructural, que daba cuenta de cómo se haya organizada la información y la acción verbal global; y un nivel local, que pudiera dar cuenta de los recursos y estrategias utilizadas por el hablante para plasmar la intención: usos inclusivos-exclusivos, estructuras subjetivas-objetivas, modalizaciones provocadas por evaluaciones corteses, mitigaciones diversas, marcadores de opinión, evaluación o juicio, preguntas retóricas, eufemismos, etc.

El modelo de los programas educativos para la enseñanza de la composición escrita, basados en los géneros de la escuela sistémico-funcional australiana, nos sirvió de referencia por varias razones:

- Es un modo racional de identificar y acercarse a tipos de textos distintos, mediante un marco que relaciona rasgos gramaticales y discursivos (un modelo funcional).
- Los estudiantes pueden observar el modo en que los textos particulares se adaptan y acomodan a los géneros y pueden por lo tanto aprender a utilizar estas convenciones como cauce para su propia expresión.
- Es una manera apropiada para iniciar a los estudiantes en formas de significar que son valoradas por segmentos cultos de la comunidad de habla inglesa.

Los géneros, en resumidas cuentas, nos ofrecen una base firme para anclar los conocimientos sobre la lengua (Christie, 1999:762). Los estudios sobre el género, al concebir los textos no en tanto tipos, sino como acciones tipificadas que responden a contextos sociales recurrentes, nos ayudan a entender por dónde puede ir la acción pedagógica, puesto que las regularidades textuales constituyen puntos clave donde iniciar la reflexión metapragmática y retórica; constituyen síntomas o huellas de cómo la sociedad se comporta lingüísticamente ante situaciones típicas, socialmente construidas.

El proceso de análisis de las cartas de opinión publicadas fue dirigido a establecer unas directrices, que inspiradas en estos estudios sobre el género discursivo, nos sirvieran para introducir la escritura como un proceso de construcción lingüístico-comunicativo a partir de la perspectiva interaccionista y social. Estas cartas de opinión seleccionadas habían de servirnos para introducir los modelos del género de las cartas de opinión y para explicar el interés que estas poseen en la cultura de la lengua objeto.

El modelo de análisis incluye tres niveles:

1. Los contenidos que se pueden decir que no son distintos de la acción global del texto (qué se puede hacer y/o decir en una carta al director).
2. La estructura comunicativa específica de este género discursivo que implica una organización interna particular de tres capas: mencionar el tema, comentarlo y actuar sobre el destinatario.
3. Las configuraciones específicas de las unidades lingüísticas que revelan consideraciones referentes a las imágenes respectivas de emisor y

destinatario. Configuraciones que se pueden manipular para conseguir efectos especiales (retórica interpersonal<sup>39</sup>).

Este modelo de análisis, que se aplica detalladamente en el capítulo 1: Las cartas publicadas, de la segunda parte del trabajo (la parte empírica), sirvió de base a la confección de la secuencia didáctica, de la cual hablaremos en el capítulo 2: *La secuencia didáctica*. Los contenidos lingüístico-discursivos de la secuencia están relacionados con el resultado del análisis.

### 5.3.3.2. *Proceso de elaboración de la secuencia de instrucción*

En este epígrafe trataremos del proceso de elaboración de la secuencia de instrucción por parte de la profesora, es decir, de las dos fases del diseño de actividades. Como hemos constatado en el epígrafe 4.5.3. *La secuencia didáctica como unidad de enseñanza de la composición escrita*, la primera preocupación consistía en articular sistemáticamente el aprendizaje comunicativo con el lingüístico. Los objetivos de comunicación se referían a la situación de comunicación de la carta de opinión, la intención que la carta expresa, los participantes, mientras que los objetivos de aprendizaje se enfocaron a la expresión verbal de la cortesía (mitigadores y enfatizadores, modalización, estructuras pasivas, nominalizaciones, estructuras impersonales, preguntas retóricas, etc.), y en la estructura básica, tal como ha sido caracterizada, así como en la adecuación de la acción verbal de dar la opinión en una carta al director de un periódico. En resumen, el objetivo comunicativo tenía como la meta escribir una carta de opinión al director de un periódico y como objetivo de aprendizaje el uso de las estrategias de cortesía verbal.

El punto de partida serían las cartas elaboradas por los alumnos en sus producciones iniciales (evaluación inicial). El punto de llegada serían otras cartas elaboradas por los alumnos en sus producciones finales (evaluación final). Entre una y otra se desarrollarían los periodos escolares organizados en módulos y sesiones de trabajo en torno al proyecto de escritura de la carta de opinión. En la producción final tenían que exhibir sus conocimientos sobre las estrategias de cortesía verbal.

Las estrategias de cortesía verbal constituyen un amplio conglomerado de actuaciones que afectan tanto al macronivel como al micronivel del texto de la carta, tal

---

<sup>39</sup> Leech, (1983: 79) explica la necesidad de una retórica, en el sentido de “a set of principles which are observed in the planning and interpretation of messages.” Lo que le interesa a este autor es cómo los hablantes organizan su discurso para hacer cosas con él.



como vimos en el epígrafe 1.3.2. *La cortesía verbal*. Dentro del micronivel nos interesaba desarrollar la capacidad de los alumnos para modular sus enunciados de tal manera que pudieran vehicular cortesía y deferencia de acuerdo con las intenciones y expectativas de los participantes en la situación de comunicación que se les planteaba.

Durante la elaboración de la secuencia de instrucción, partimos del supuesto de que una combinación de método directo (enseñanza explícita, deductiva) e indirecto (implícita, inductiva) era el enfoque más adecuado (véase capítulo 3 *El aprendizaje pragmático*). Por ello, optamos por un diseño que proporcionase a los alumnos información explícita sobre las características discursivas de la carta de opinión y sobre cómo el lenguaje deja rastro de la imagen pública de los interlocutores, codificando la relación entre ellos, mediante las estrategias de cortesía verbal empleadas por los participantes en la comunicación.

El objetivo del diseño de las actividades enfocadas al análisis de las cartas de opinión publicadas era, en un principio, familiarizar a los estudiantes con este género discursivo, pero también favorecer la percepción consciente de los rasgos sociopragmáticos y discursivos de la carta en la línea que han apuntado varios autores (Schmidt, 1993; Kasper, 1997; Rose y Kasper, 2001). La relación entre la lectura de estas cartas y las prácticas de escritura era un aspecto crucial de la secuencia de instrucción, puesto que ambos procesos son interdependientes, como han demostrado varios autores (Sánchez Miguel, 1998). Las actividades de observación y análisis de las cartas publicadas ayudarían a centrar la atención sobre los aspectos de las cartas de opinión más significativos para la escritura posterior. Para este conjunto de actividades de relación entre lectura y escritura, como hemos anticipado antes, la profesora seleccionó un corpus de cartas publicadas. Estas cartas constituirían la base para la caracterización del género, y para el análisis y la reflexión metapragmática posterior (Schmidt, 1993; Bou-Franch y Garcés-Conejos, 2003).

La elaboración de la secuencia de instrucción ha sido muy laboriosa porque se trataba de conjugar una serie de elementos procedentes de la teoría pragmática cuyo objetivo era el desarrollo de las competencias sociopragmáticas con una serie de criterios para la construcción de las habilidades para escribir un texto formal en L3 en situación de aula. Como modelo para la elaboración de la secuencia de instrucción hemos utilizado los materiales de la Consellería de Educación de la CV de los años 90 elaborados para la ESO (Monrós Dolz, 1993 y 1994, y Martínez Laínez, *et altri*, 1993), los materiales elaborados por Dolz y Pasquier para la enseñanza de textos

argumentativos en la escuela de Ginebra en Suiza (cahier, 31, 1993), los de Dolz y Schneuwly (1998) para la enseñanza del oral, así como los de Björk y Räisänen (1996) sobre la escritura académica, además de Camps (1994) y el número monográfico de Graó (2003) [Seqüències didàctiques per aprendre a escriure], donde hay numerosas colaboraciones de mucho interés, como las de la propia Camps, Milian y Rodríguez *et al.*. Las ideas procedentes de estas fuentes fueron adaptadas en consonancia con los objetivos y contenidos de nuestra secuencia.

Tras un estudio detenido de los aspectos que nos interesaban, la secuencia de instrucción se fue concretando en torno a los siguientes ejes:

- La situación de comunicación específica de la carta de opinión.
- Actuar mediante el lenguaje: influir en los demás.
- Desarrollo de un estilo comunicativo adecuado para la situación (estrategias de cortesía).
- El proceso de escritura: planificación del contenido, escritura de borradores, revisión y edición de los textos.

El proceso de elaboración de la secuencia de instrucción por parte de la profesora se realizó principalmente en dos fases:

1) Una primera fase sobre el género y la acción verbal, que incluía las estrategias de cortesía verbal. En esta fase se proponían actividades de análisis de las cartas modelo: distinción entre hechos y opiniones, encontrar un patrón organizativo, averiguar la intención y encontrar estrategias corteses y de comunicación, etc.

2) Una segunda fase sobre los procesos de construcción de la escritura. En esta fase se simplificaron algunas actividades y otras se eliminaron por valorarse que no eran relevantes o porque los límites de tiempo se impusieron a la idea inicial. En esta segunda fase se introdujeron los procesos de revisión de las cartas escritas, tanto las que se escribieron al inicio, como las que se escribieron en los módulos, que eran bastante breves.

Para concluir, la secuencia se articuló en torno a las estrategias de cortesía entendidas en un sentido lo suficientemente amplio como para abarcar las expectativas del género. Las actividades de instrucción, que se organizaron de forma modular. Iban encaminadas a fomentar la actividad metadiscursiva y metapragmática a partir del discurso escrito, por lo que se combinaron tareas de observación y análisis de cartas

modelo con prácticas de escritura, reescritura y revisión, enfocadas a mejorar la capacidad de los alumnos para expresar sus opiniones, teniendo en cuenta las estrategias de cortesía verbal en la relación entre emisor y destinatario de la carta.

#### *5.3.3.3. Proceso de elaboración de los cuestionarios*

Para describir e interpretar el entorno del aula de modo que se pudieran contextualizar los datos procedentes del análisis pre-post instrucción se diseñaron una serie de cuestionarios para los alumnos de estos dos grupos. La información de estos cuestionarios nos permitía información complementaria sobre los procesos de escritura, tal como eran percibidos por los alumnos. Como hemos anticipado antes, la mayoría de los autores se muestra a favor de la introducción de más de un instrumento para obtener una perspectiva múltiple sobre el fenómeno que se quiere investigar (Long, 1980; Seliger y Long, 1983; Chaudron, 1988; Seliger y Shohamy, 1989; Nunan, 1989, 1991, 1992; Larsen-Freeman y Long, 1991; Polio, 2003).

Los cuestionarios elaborados, y que se recogen en el anexo V, están formados por una serie de preguntas en torno a los ejes siguientes:

- Perfil del alumno (edad, estudios realizados, lenguas que habla, actitud hacia la LO, tiempo que le dedica).
- Perfil del alumno como escritor (frecuencia con la que escribe, lugar o personas con las que aprendió a escribir, aspecto de la escritura que subraya, tipo de texto que prefiere, utilización de la L1 en la escritura en L3, número de borradores que suele hacer, uso de diccionario o gramática, mapas mentales, estrategias de lectura de borrador, de revisión, ayudas que solicita, bloqueos, preferencias sobre la elección del tema, información que prefiere sobre su escrito, formas de responder a los comentarios del profesor, metas como escritor, etc).
- Conocimientos previos (experiencia en escritura a personas desconocidas, razones para escribir, imitación de modelos, experiencia con el género de cartas de opinión, etc.).
- Evaluación de cada módulo (objetivos, procedimientos, dificultades, etc.).

Estos cuestionarios responden cada uno de ellos a distintos factores que intervienen como variables en el aprendizaje de la L3. Para simplificar la complejidad

de nombrar cada uno de estos factores, que son innumerables, los hemos agrupado en las categorías arriba mencionadas. Todos juntos nos proporcionan una síntesis del alumno que aprende, puesto que unos cuestionarios se complementan con otros. Este enfoque sintético nos permite observar muchos aspectos distintos y su interrelación

En total se pasaron nueve cuestionarios en distintos momentos del proceso. Unos antes, otros durante la SD. Generalmente se rellenaron al finalizar la sesión de trabajo, por lo que muchas veces los alumnos no disponían de tiempo para contestarlos porque estaban redactando la producción de final de sesión. Cuando esto sucedía se les permitía llevárselos a casa y traerlos al día siguiente, pero muchos olvidaban hacerlo.

#### Resumen de los cuestionarios:

- Cuestionario 1: Perfil del alumno. El objetivo de este cuestionario era averiguar la edad, nivel de estudios, experiencia laboral, lenguas habladas, tiempo de estancia en país de habla inglesa, actitud frente a los hablantes de la lengua objeto y preferencias a la hora de trabajar en clase, motivaciones, estrategias o preferencias de aprendizaje, etc.
- Cuestionario 2: Conocimientos previos. El objetivo de este cuestionario era averiguar si tenía experiencias previas con cartas al director, hábitos de escritura, frecuencia, motivación, estrategias (por ejemplo, si utilizaba modelos), si tenía en cuenta al lector, etc.
- Cuestionario 3: Perfil del alumno como escritor. El objetivo de este cuestionario era averiguar los procesos de escritura, qué preferencias tenía, cuándo adquirió la capacidad de escribir, qué aspecto era más importante (si la forma o el contenido), preferencia de tema, incidencia de la L1 en la escritura de la lengua objeto, uso de borradores, de instrumentos auxiliares como diccionario o gramática, lectura de texto previo para seguir escribiendo, tipos de revisión, posibles bloqueos, preferencias sobre el tipo de información sobre el escrito, necesidades en tanto escritor. Este cuestionario y los dos anteriores se pasaron al iniciar la secuencia de instrucción.
- Cuestionario 4: Sobre procesos de escritura. Este cuestionario tenía como objetivo insistir en los procesos específicos que seguía el alumno para

escribir y servir como comprobante de que las preguntas en los cuestionarios anteriores habían sido respondidas correctamente. Este cuestionario se pasó a mitad de la secuencia de instrucción.

- Cuestionarios 5, 6, 7 y 8: Estos cuestionarios tenían como objetivo comprobar la marcha de los módulos 1, 2, 3, y 4, respectivamente. La estructura era similar en todos ellos. Variaron en el contenido. Así el quinto trataba de la situación de comunicación, el sexto de la acción verbal y de la actitud del hablante, el séptimo de la modalidad y el octavo de la expresión de tacto y de las estrategias corteses propiamente dichas, de solidaridad e independencia. Estos cuestionarios se pasaron al terminar cada módulo de instrucción. Tras la escritura de la mini-carta.
- Finalmente, el cuestionario 9 tenía como objetivo la auto-evaluación de toda la secuencia, de los aprendizajes realizados en tanto escritor y también de la secuencia de instrucción. Este cuestionario se pasó al terminar la secuencia de instrucción, tras la escritura de la carta post-instrucción.

Las desventajas de los cuestionarios como forma de obtención de datos son principalmente tres, aunque se podrían mencionar otras: en primer lugar, que no todos los alumnos entienden lo mismo por los mismos términos, de modo que los resultados no son del todo equiparables. Por ejemplo, no todos entienden lo mismo por conocimiento compartido (*shared knowledge*), aunque el término se haya explicado previamente en clase.

En segundo lugar, cuando los indicadores se refieren a los procesos de escritura o de aprendizaje pueden hacer referencia a procesos cognitivos no conscientes. Los alumnos no pueden responder algunas de estas preguntas, cuando los datos que les pedimos están más allá de la esfera de lo consciente.

Finalmente, la naturaleza estática de los cuestionarios. Los alumnos sólo responden las preguntas que el investigador les formula y generalmente no aportan datos nuevos que no estén ya en el formulario, ni siquiera cuando el formulario deja la opción de responder abiertamente. Las observaciones de clase y el examen en profundidad de sus textos suplen en parte las deficiencias de este método.

#### 5.3.3.4. *Proceso de elaboración de las entrevistas*

Aunque no estaban previstas en una fase inicial del proceso de investigación, se realizaron en mayo del mismo curso con el objeto de completar la información de los *cuestionarios* y proporcionar información nueva sobre la secuencia didáctica y los procesos de escritura de los alumnos mediante retrospectivas. Nos interesaba averiguar cuáles eran las prácticas habituales de escritura y si estas se habían visto modificadas tras la secuencia de instrucción. Mediante estas entrevistas queríamos conocer mejor las características individuales de los alumnos, cómo habían percibido la instrucción, su motivación y qué tipo de uso de la lengua llevaban a cabo fuera del aula.

Como base para las entrevistas (cuyas transcripciones se recogen en el anexo VI) preparamos el siguiente protocolo:

- Percepciones sobre la gestión del grupo y las actividades durante el desarrollo de la secuencia.
- Percepciones sobre cada una de las prácticas de escritura.
- Dificultades para realizar la tarea (escribir la/s carta de opinión, elaborar el contenido, etc.).
- Percepciones sobre los aprendizajes realizados durante la secuencia.
- Relevancia de la secuencia.
- Transferencia de habilidades a la tarea de escritura que incluía el examen final.

La entrevista constituye un método de recogida de datos crucial en los estudios de casos de corte etnográfico. Las técnicas introspectivas y retrospectivas proporcionan información muy interesante acerca de los procesos y percepciones de los alumnos aunque estas técnicas no están libres de problemas. Por ejemplo, que los entrevistados no tengan acceso a estos datos e intenten contentar al entrevistador con los datos que espera de ellos (Johnson, 1992:89).

La transcripción de las entrevistas, que tienen un carácter semiestructurado, se incluye en el apéndice. Ha sido nuestra intención evaluar la *secuencia de instrucción* de manera interna, mediante la opinión de los alumnos, muy relevante para mejorar las prácticas de instrucción. La evaluación continua de los procesos de enseñanza por los

agentes involucrados en el proceso dentro del aula nos parece un requisito de la calidad de los mismos.

### 5.3.3.5. Proceso de análisis de las cartas de opinión de los alumnos

El objetivo del análisis de las cartas de opinión de los alumnos es describir los rasgos lingüístico-discursivos de su discurso en relación con la instrucción. Como explicaremos más adelante en el capítulo 6: *Las cartas publicadas*, un enfoque pragmático de las cartas de opinión no lleva a preguntarnos sobre las características de una acción verbal en sí bastante compleja, estructurada en un patrón interactivo variable, de escritura semi formal.

Tomando como referencia el modelo descriptivo que resultó de analizar las cartas modelo, pero sin intentar comparar las estrategias discursivas y cortesés de los hablantes no nativos con las de los nativos, tratamos de describir las regularidades que hemos percibido entre las PI y las PF. Lo que hemos intentado averiguar es cómo se manifiesta el contenido de los aprendizajes realizados durante la secuencia de instrucción en los productos. Asimismo nos interesaba averiguar si se manifestaba algún patrón de progreso en las capacidades para escribir este tipo de texto tras las lecciones recibidas.

Para este análisis de las cartas de los alumnos hemos querido averiguar cuál es la intención global del texto, y de qué acciones auxiliares se vale el emisor para realizar su intención global. La figura 21 elaborada a partir de las teorías de este autor, nos sirvió como modelo inicial para entender las cartas de opinión como artefactos construidos con una finalidad.

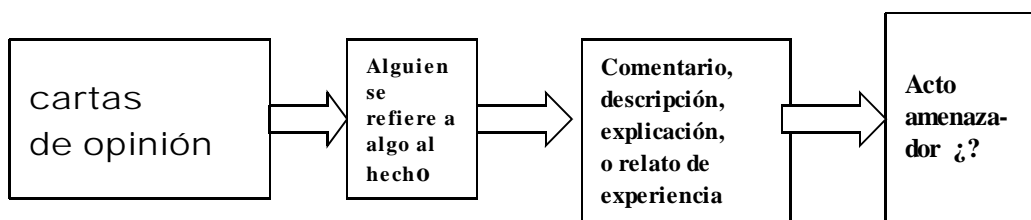


Figura 21: Estructura de la información de un prototipo de carta de opinión.

Como se puede observar en esta figura, las cartas de opinión se pueden explicar como textos que cuentan con los siguientes elementos: referirse a un hecho, y comentarlo, cerrando la interacción con una petición explícita o con una reiteración de la postura adoptada (Van Dijk, 1977, 1978, 1980). Esta sería la organización de la carta.

El comentario puede estar formado por una secuencia argumentativa, o por un relato de una experiencia vivida.

Distinguimos entre peticiones, críticas, etc., como actos globales, mientras que en el plano micro estructural examinamos enunciado por enunciado para interpretar cuál es la función cada uno con respecto a la estructura global de la acción. De esta manera obtenemos la secuencia de acciones que configura la acción global del texto de la carta, su macroestructura. Dentro de lo que consideramos la estructura interactiva de la carta, comparamos los inicios, partes medias y finales de las seis cartas de opinión elegidas al azar entre los alumnos de ambos grupos. Primero, las comparamos entre sí y después con respecto a las cartas finales para intentar descubrir patrones y variaciones entre ellas. Para este análisis utilizamos los instrumentos del análisis de la conversación (Sinclair y Coulthard, 1975, en Bolívar 1994; Pomerantz 1978; Pomerantz y Fehr, 1997) en su aplicación al análisis del discurso escrito (Bolívar, 1996). Su objetivo es descubrir cómo las cartas de opinión se pueden explicar a partir de una organización de turnos de palabra o movimientos que se articula con un inicio, una parte media y un final o cierre, que termina la interacción escrita. Esta idea surge de la teoría de que incluso el discurso escrito es dialógico y que el destinatario está inserto (deja huellas) en la codificación del texto a varios niveles: semántico, de organización y en el micronivel (estrategias de cortesía verbal).

Es precisamente el micronivel el objeto de este último nivel de análisis. En él comparamos las estrategias de cortesía empleadas en las distintas cartas iniciales y finales, unas con otras. En este nivel se toman los elementos explícitos de las estrategias de nivel local, en especial aquellas que habían sido objeto de enseñanza durante la secuencia de instrucción, como las mitigaciones y las preguntas retóricas. La teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1987) ha sido tomada como punto de referencia en este nivel de análisis ya que tiene la ventaja de ofrecer una perspectiva sociolingüística y cultural de corte totalmente pragmático. Dentro de las estrategias cortesés, analizamos los procedimientos de modalización del discurso escrito, ya que constituyen índices de la competencia escrita de los hablantes. Las modalizaciones son un requisito imprescindible de los textos producidos por hablantes competentes. Estos han de ser capaces de modular sus enunciados de tal manera que vehiculen la cortesía y la deferencia de acuerdo con las intenciones y expectativas de los participantes. En lo que se refiere a la lengua inglesa, los verbos modales son el eje central que el sistema de la lengua tiene para expresar la modalidad lógica y deóntica. El modo que tienen los hablantes de



presentar la información está motivado, en muchas ocasiones, como hemos visto en la primera parte de este trabajo, por cuestiones relacionadas con la imagen pública de los participantes en el hecho comunicativo, por lo tanto esta perspectiva pragmática de la modalidad es una dimensión enriquecedora del análisis del discurso escrito, especialmente en cartas de opinión, donde las consideraciones de imagen van ligadas al hecho de que se trata de un discurso evaluativo y, por lo tanto, potencialmente amenazante de las imágenes respectivas de ambos interlocutores. La distancia y las relaciones jerárquicas entre participantes en el evento comunicativo pueden determinar el uso del verbo modal. Los nativos emplean una gran variedad de formas y matices, pero los no nativos tienden a reducir lo que saben y a utilizar las mismas formas reiteradamente mientras evitan permanentemente otras.

Por tanto, la metodología más adecuada es aquella que interconecta todos estos factores en la explicación. Las distintas funciones en los distintos planos o niveles sólo se separan para el análisis pero forman organizaciones complejas integradas. Todo desde una perspectiva de lingüística pragmática.

#### **5.4. Criterios para el análisis de los datos**

##### **5.4.1. Criterios para el análisis de las cartas de opinión**

###### *5.4.1.1. Las cartas publicadas*

Como hemos anticipado antes, el objetivo del análisis de la selección de cartas de opinión publicadas era llegar a una caracterización tal que proyectara los ejes de la secuencia de instrucción, por un lado, al mismo tiempo que establecía los criterios para la evaluación de las cartas escritas por los alumnos, por otro.

En un primer momento del análisis de la selección de las cartas publicadas, elaboramos una parrilla con una relación con los títulos de las cartas seleccionadas para explicitar qué hechos, qué comentarios y qué acciones se realizaban, tal como puede observarse en la figura anterior. Como constataremos luego en el análisis, este modelo explicativo de la estructura de la carta de opinión sirve para dar cuenta de la relación entre el contenido, la actitud o intención y la acción verbal, pues resulta operativo para identificar segmentos del texto y clasificarlos de acuerdo con este esquema organizativo. Nos es útil para señalar cómo cada carta de opinión realiza el esquema común y en qué difieren unas de otras.

En un segundo momento, el análisis de las cartas publicadas aborda la estructura interactiva. Para este análisis de la estructura, hemos empleado frecuentemente las nociones de inicio, parte media y cierre. Como hemos anticipado en el capítulo 2: *El análisis del discurso escrito*, hemos adaptado la estructura organizada de manera triádica o tripartita, que propone Bolívar, (1994:276), en Coulthard, (ed.) (1994), siguiendo el modelo del análisis de la conversación. Bolívar (1994) estudia la estructura de las editoriales, y a pesar de que estos textos son mucho más complejos que las cartas, tienen en común con ellos varios aspectos: son textos periodísticos y son textos que evalúan la actualidad. Y, finalmente, en ellos se muestra una actividad cognitiva del emisor: las suposiciones sobre lo que conocen o no los lectores. A este conocimiento le llamamos “conocimiento compartido” (Edwards y Mercer, 1987).

En un tercer momento, analizamos las estrategias de cortesía que constituyen el tercer nivel de análisis de las cartas. Puesto que desde la teoría de la cortesía evaluamos la adecuación de las estrategias por parte del hablante en relación al carácter amenazador del acto, a la distancia y a la relación jerárquica entre participantes, ha sido necesario hacer este recorrido por los dos momentos anteriores (los actos y la estructura interactiva) para llegar hasta las estrategias de cortesía verbal en condiciones óptimas para evaluarlas en su contexto discursivo. En los análisis de las cartas de opinión consideraremos algunas de las estrategias de cortesía verbal que emplean los hablantes cuando emiten sus opiniones en cartas al director.

Como paso previo al análisis, reformulamos las estrategias de cortesía en las cartas de opinión:

1. Directas (*Bald on record*). Siga las máximas de Grice.

- Sea cooperativo (principio de cooperación).
- No diga algo de lo cual carezca de pruebas adecuadas (máxima de calidad).
- Haga contribuciones pertinentes (máxima de relevancia).
- Evite la oscuridad y ambigüedad en la expresión, sea breve y organizado (máxima de manera).

2. Positivas o de solidaridad. Cultive la imagen positiva de su lector. Repare o compense la amenaza a su imagen siempre que la pueda ver en peligro. La reparación consiste en satisfacer al lector, al menos parcialmente, comunicándole que los deseos

de uno son similares a los suyos (Brown y Levinson, 1987:101). Consiste en acercarse a él haciéndole uno de los nuestros.

- Establezca conocimientos compartidos.
- Hágale sentirse bien.
- Inclúyalo entre los suyos.
- Busque acuerdos.
- Evite desacuerdos.
- Presuponga que comparte ideas, valores, actitudes.
- Sea optimista respecto a aquellas acciones de él que le podrían resultar deseables.

3. Negativas o de deferencia. Se trata de reparar la imagen negativa que pueda causar a su lector haciéndole leer su texto o haciéndole compartir sus opiniones, deseos y valores. Se trata de minimizar la imposición que supone dirigirse a alguien para comunicarle algo. Consiste en alejar al lector no invadiéndole en su privacidad, mostrándose respetuoso con sus deseos de que nadie le imponga sus deseos, opiniones o le diga qué acciones debe realizar.

- Sea indirecto.
- No asuma o presuma qué piensa o cuál es su deseo.
- Sea pesimista respecto a aquellas acciones de él que le podrían resultar deseables.
- Minimice la imposición.
- Discúlpese.
- Impersonalice (evite la inscripción de persona (los pronombres “I” y “you”).
- Nominalice.

4. Indirectas (*off record*). Se trata de dar pistas violando alguna de las máximas de Grice, por ejemplo eufemismos, ironía, metáforas, preguntas retóricas, exageracio-

nes, presuposiciones, ambigüedad o generalizaciones vagas, desplazamientos de H (el oyente o destinatario, en inglés *hearer*), elipsis o ideas o frases incompletas.

Las categorías que hemos empleado a lo largo del análisis de las cartas de opinión surgen, como hemos podido constatar, de los datos mismos, unas veces, de diversas perspectivas procedentes del análisis del discurso y de la pragmática, otras. Hudson (2001:284) habla de cinco variables para identificar el acto de habla correcto: la corrección de las expresiones lingüísticas, la cantidad de información, la formalidad, lenguaje directo, y cortesía. De acuerdo con lo que nos interesaba (las estrategias de cortesía verbal), nosotros hemos seleccionado tres ejes del análisis.

- Acción verbal global.
- Estructura de la acción.
- Estrategias de cortesía más frecuentes.

En este epígrafe hemos descrito el método empleado en el análisis de las cartas de opinión publicadas para el cual nos hemos centrado fundamentalmente en la estructura de la información, la estructura de la interacción verbal en tanto movimientos de intercambio con el otro y en las estrategias de cortesía verbal empleadas para hacer el acto menos amenazante y poderlo realizar con éxito. En el apartado siguiente observaremos cuál es el método empleado en el análisis de las cartas escritas por los alumnos.

#### *5.4.1.2. Las cartas de opinión escritas por los alumnos*

Para el análisis de las cartas de opinión escritas por los alumnos, como hemos anticipado antes, se han realizado asimismo tres niveles de análisis: las acciones verbales globales, la estructura de la acción global y las estrategias o marcadores corteses empleados por el hablante. El análisis es comparativo entre los textos pre y post instrucción. Estos datos permiten observar el comportamiento lingüístico-comunicativo de los estudiantes en el momento inicial del aprendizaje y el impacto que se produce tras la instrucción, pero no la retención de la adquisición.

Como hemos anticipado previamente, el análisis se centra en aspectos escrito relativamente formal. De ahí que los textos permitan observaciones referentes a

elementos socio-pragmáticos del discurso escrito. La carta de opinión es un buen ejemplo de texto:

- La dinámica de la inscripción de las personas.
- La dinámica de elementos subjetivos y objetivos.
- La dinámica del comportamiento cortés a nivel discursivo en relación a las tres partes de la estructura retórico/pragmática de la carta de opinión (inicio-medio-cierre).
- La dinámica del comportamiento cortés en la realización de una acción verbal particular dentro del contexto discursivo de la carta.
- La dinámica de los elementos modalizadores de la opinión (satélites, verbos modales, mitigadores y enfatizadores, etc.).
- La dinámica de las estrategias de cortesía positiva y negativa, de elementos direccionales e indireccionales.

Estos aspectos se observan en relación a la instrucción recibida, siguiendo las orientaciones teóricas mencionadas en el marco teórico y los criterios de aplicación del método de análisis señalado en el epígrafe correspondiente a las cartas publicadas.

Los procedimientos, cuya relación ofrecemos en el análisis, permiten interpretar con bastante exactitud la evolución de los fenómenos de cortesía —entendida en sentido amplio— tras la secuencia de instrucción recibida.

#### **5.4.2. La secuencia de instrucción**

Para el análisis de la SD, hemos utilizado el análisis descriptivo. Mediante una técnica microanalítica capaz de documentar exactamente qué hemos hecho y qué materiales hemos utilizado hemos explicado qué modificaciones se llevaron a cabo en la planificación de la secuencia de instrucción y en los materiales utilizados en ella. Para ello documentamos exhaustivamente cada paso realizado, utilizando los materiales originales y los datos procedentes de las notas de la profesora, de los cuestionarios y entrevistas de los alumnos. Además de los datos procedentes de la profesora para el análisis de la secuencia de instrucción hemos invitado a los alumnos a participar en esta investigación.

La información sobre la perspectiva de los alumnos se ha recogido mediante retrospecciones de las cuales se da cuenta en los cuestionarios y entrevistas. Las categorías de análisis empleadas surgen de los propios datos. El conocimiento lo construimos a partir de la interacción entre los marcos interpretativos de la profesora y de los alumnos, así como de las informaciones procedentes de las cartas de opinión escritas por los alumnos antes y después de la secuencia de instrucción.

Se trata de un proceso dialéctico e interactivo entre teoría y práctica, en el que intentamos establecer continuas interrelaciones entre el marco teórico de referencia, la obtención y análisis de los datos durante el trabajo de campo, y la generalización de la teoría emergente, mediante un proceso tanto inductivo como deductivo que va de la situación particular a la teoría que el investigador construye sobre la misma (López Ruiz, 2000:107).

La investigación, pues, sigue un método cualitativo y reflexivo que trata de profundizar en la situación de enseñanza y aprendizaje de un modo crítico que invite a hacerse nuevas preguntas más que presentar grandes cifras (van Lier, 1988). La información obtenida nos permite ubicar cada una de las sesiones de instrucción. Se trata de describir en detalle qué objetivos y contenidos ha elegido la profesora, cómo los ha estructurado, cómo se siguen unos a otros, qué nivel de explicitación poseen en el proceso de instrucción y de qué manera estos se constituyen en pautas de evaluación de la carta de opinión escrita por los alumnos.

Como ya hemos anticipado previamente, los objetivos de aprendizaje de la secuencia didáctica se referían a la utilización de las distintas estrategias corteses, teniendo en cuenta la imagen del escritor y la del destinatario, de acuerdo con la situación discursiva y las convenciones del género (la carta al director). La secuencia estaba dirigida, a la vez, a la elaboración de una carta de opinión (simulada) a un periódico sobre un tema de actualidad.

Este objetivo se alcanzaría mediante los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar la inscripción de las personas en el texto y los rasgos lingüísticos y semánticos a los que van asociadas.
2. Saber presentarse.
3. Saber representar al destinatario.
4. Saber representar a la tercera persona de forma apropiada.
5. Identificar las actitudes del escritor ante el destinatario y la tercera persona, así como respecto a las informaciones que contiene el texto

6. Saber expresar la actitud de forma adecuada.
7. Identificar las distintas estrategias corteses y su función, y saber emplearlas con sentido de la propiedad en sus textos.
8. Identificar algunos casos de ironía, metáfora, eufemismo, elipsis, impersonalización, u otros ocultamientos del sujeto de la enunciación y saber reformular sus propios textos para hacer sus textos más eficaces.
9. Identificar el papel de los modalizadores (tanto verbos como expresiones) para aumentar la distancia entre el escritor y el destinatario, así como de las expresiones mitigadoras y enfatizadoras, adverbios que modifican a toda la oración y saber emplearlos correctamente en el texto propio de acuerdo con la intención del emisor.

Las actividades de reflexión metalingüística, metadiscursiva y metapragmática a partir de las cartas de opinión seleccionadas se centraban en los siguientes aspectos:

- La situación comunicativa (convenciones del género).
- La inscripción de las personas en el texto (deixis de persona).
- La estructura de la carta de opinión desde el punto de vista interactivo.
- La diferencia entre los planos del enunciado y la enunciación o el contenido de la proposición y la perspectiva social de la comunicación en relación al género (diferencia entre hechos y comentarios u opiniones; compromiso del hablante con los hechos y opiniones).
- La expresión de actitudes y valores.
- La imagen pública y estrategias empleadas por los hablantes para protegerla en la comunicación de la opinión.
- La carta de opinión en tanto acción verbal global y los requisitos para su realización, incluida la expresión del conocimiento compartido en tanto estrategia de cortesía positiva que se manifiesta sobre todo al inicio de la carta.
- La adecuación de las preguntas retóricas como formas de expresar nuestra opinión sin invadir el terreno del destinatario.

- El papel de las estructuras impersonales y pasivas para codificar relaciones de deferencia entre los interlocutores cuando la acción verbal es amenazadora.
- La forma de mitigar nuestras opiniones y críticas mediante diversos recursos lingüísticos
- Las estrategias indirectas más usuales en las cartas de opinión como los eufemismos y la ironía.
- Es decir que se siguió un enfoque dialéctico entre operaciones de alto nivel y de bajo nivel. Para tratar todos estos aspectos la profesora segmentó los contenidos y actividades en cinco módulos de instrucción que incluían:
  - Actividades metalingüísticas.
  - Actividades metadiscursivas.
  - Actividades de procesamiento de textos escritos (recepción y producción).
  - Discusiones orales sobre aspectos pragmáticos de las cartas.
  - Aspectos lingüísticos relacionados con la cortesía verbal.

En resumen, el método seguido es la descripción y reflexión crítica, paso a paso, de la intervención y respuesta de los alumnos. Es decir, la descripción ofrece primero un panorama general de la secuencia de instrucción; a continuación señala con precisión objetivos y contenidos; seguidamente las actividades de instrucción y aprendizaje, en las que se especifica el tratamiento que recibieron los alumnos y la relación entre las prácticas de reflexión metapragmática y las prácticas de escritura y revisión de textos. Finalmente, se señalan los criterios que se establecieron para la evaluación de la instrucción y del aprendizaje. La evaluación retroalimenta todo el proceso, pues nos encontramos en un proceso cíclico que no tiene fin. El proceso de investigación y transformación ha supuesto un proceso de cambio, implicación y compromiso de formación del docente participante. En el apéndice I se incluyen los materiales utilizados en la *secuencia de instrucción*.

### **5.4.3. Los cuestionarios y las entrevistas**



### *Los cuestionarios*

Como ya hemos anticipado en el epígrafe 3.3.3. sobre el proceso de elaboración de los cuestionarios, el objetivo que perseguíamos con ellos era poder describir con detalle cada caso particular en el contexto del grupo. Conocer los aspectos más relevantes del perfil de los alumnos, especialmente en tanto aprendices de composición escrita en terceras lenguas: biografías lingüísticas, hábitos y preferencias, así como sus conocimientos previos.

La ventaja de los cuestionarios es que nos permiten obtener información sobre una serie de fenómenos que no alcanza la observación del investigador (Seliger, 1989: 172). Este autor lo explica del siguiente modo:

[...] to collect data on phenomena which are not easily observed, such as attitudes, motivation, and self-concepts. They are also used to collect data on the processes involved in using language and to obtain background information about research subjects, such as age, previous background in language learning, number of languages spoken, and years of studying the language (Seliger, 1989: 172).

El problema con los cuestionarios es que, a veces, los datos pueden no ser del todo relevantes y la información puede ser algo confusa. Sin embargo, la información procedente de los cuestionarios permite a la investigación conocer las variables que afectan a la actuación lingüística de cada individuo; relacionar la variación en los perfiles y preferencias de los alumnos con su experiencia previa y la evolución de su competencia escrita; observar también las características del grupo en su conjunto; y, finalmente, averiguar cuál es su comportamiento como escritores y como participantes en la secuencia didáctica. En este sentido, se trataba de averiguar si habían entendido el módulo de instrucción y saber cómo lo valoraban. Los cuestionarios también informan sobre la secuencia didáctica impartida. El objeto último de los cuestionarios era poder triangular el resto de los datos con esta información.

En cuanto al método de análisis de los cuestionarios hemos utilizado el cuantitativo para las preguntas cerradas. En las preguntas abiertas hemos buscado los patrones más comunes y, después hemos contado las ocurrencias que eran iguales o parecidas. Es decir, hemos utilizado categorizaciones correspondientes a las respuestas más parecidas y hemos hecho un relato del comportamiento del grupo y de cada individuo del estudio con respecto al grupo. En general, hemos seguido el método descriptivo-explicativo y cuantitativo descriptivo, dado el carácter mixto de los cuestionarios. Puesto que los instrumentos han sido diseñados por la profesora teniendo

en cuenta las teorías de referencia, las mismas categorías que se establecen en los cuestionarios (epígrafe 5.3. *Dispositivo para recoger datos*), han constituido los criterios para el análisis de los mismos. Debido al carácter de investigación-acción del trabajo no se ha considerado necesario la validación por parte de otros profesionales sino que se ha considerado suficiente la validación en dos momentos distintos por parte de la misma persona: la profesora-investigadora.

El objetivo de los cuestionarios era, pues, obtener una descripción más exhaustiva de los sujetos cuyos aprendizajes eran objeto de estudio con el fin de comprobar hipótesis procedentes de estas teorías sobre el aprendizaje. Su valor estriba en su potencial para revelar percepciones interesantes sobre las relaciones entre procesos de aula y aprendizaje. Como señala Long (1984:5), la evaluación que uno haga ha de depender de cómo y con qué exactitud estos resultados reflejan conocimientos existentes sobre el aprendizaje y sobre las impresiones y sensaciones que uno tiene.

Mientras que en el estudio experimental los grupos se hacen al azar, en los estudios descriptivos ya están formados de antemano. Este es nuestro caso. La diferencia con la investigación cualitativa es que, en la descriptiva, los datos que se recogen están ya focalizados por una hipótesis (Eisner y Peskin (eds.) 1990). El estudio de unos cuantos casos recortados en el panorama del grupo nos puede informar sobre aspectos cruciales del aprendizaje. Como señala Seliger (1989:125):

A descriptive case study of two learners acquiring a second language may provide a basis for making important universal inferences about second language acquisition for a wider population (Seliger, 1989:125).

La investigación ha sido consciente de que manejar una cantidad tan enorme de datos era problemático para dar cuenta del fenómeno que se estudiaba, pero consideraba la atención al aprendiente individual un asunto importante por lo que la abrumadora cantidad de datos podía servir para hacer conjeturas sobre las diferencias individuales en el aprendizaje.

La hipótesis de partida era que el aprendizaje de la lengua tiene causas muy diversas. Mediante los cuestionarios queríamos averiguar cuáles eran las estrategias y los estilos de los alumnos. Como demuestra Skehan (1991:278), la aptitud para la L3 está relacionada con la habilidad en L1. Este autor añade que para investigar al aptitud

en L3 hay que tomar en cuenta las diferencias individuales entre individuos que están aprendiendo.

### *Las entrevistas*

Como hemos visto en el epígrafe 3.3.4. sobre el proceso de elaboración de las entrevistas, éstas se realizaron varios meses después de finalizada la secuencia de instrucción, al acabar el examen final del curso. Se realizaron con el objeto de obtener información retrospectiva sobre la secuencia de instrucción, sobre los procesos de escritura, las tareas, así como para que los alumnos pudieran valorar su actitud y motivación unos meses después del tratamiento.

En cuanto al método de análisis de las entrevistas, hemos identificado patrones emergentes en los seis individuos entrevistados. Los temas tratados son los que se mencionan en el epígrafe 5.3.3.4. *Proceso de elaboración de las entrevistas*.

- Relevancia de la SD.
- Beneficios del tratamiento.
- Percepciones del proceso de escritura.
- Percepciones de las tareas realizadas.
- Percepciones de cambios de actitud frente a la escritura.
- Percepciones del trabajo en grupo.

Este método de buscar patrones en base a temas, asuntos o variables recurrentes, constituye el hilo conductor del análisis que nos ha permitido comprender las representaciones de cada alumno, sus ideas y creencias. En sus palabras se entreve lo que piensan sobre la instrucción de la composición escrita, sobre las distintas tareas que se les asignaron, y sobre el papel de la profesora en el aula. En el análisis intentaremos observar qué coincidencias y diferencias se perciben entre los seis alumnos entrevistados. La información obtenida nos permitirá también ubicar las sesiones de la secuencia de instrucción y el análisis de las cartas escritas por ellos; por ejemplo, si la tarea encomendada (la escritura de la carta de opinión) estaba en su zona de desarrollo próximo o no, pues no hay comportamientos de profesor o alumnos que sean eficaces universalmente en todos los entornos de aprendizaje (Long, 1984).

Hyland (2003) señala que las comparaciones entre nativos y no nativos han sido criticadas en el pasado por insistir en lo que hacen mal los no nativos, aunque hayan servido para revelar los esquemas lingüísticos e interactivos de estos últimos. De todos

modos, estos estudios arrojan luz sobre las percepciones de los estudiantes, y nos dicen cómo se acomodan a la comunidad discursiva. En este sentido, el análisis de los textos que, a menudo, va acompañado de entrevistas con los estudiantes para ver cómo entienden la lengua y cómo la usan para expresar significados y articular ideas, ha sido una referencia para nuestro estudio.

Current conceptions of discourse shift attention from correctness to the resourcefulness of writers as social actors who bring personal and cultural histories to their writing and particular understandings of the texts they are asked to write (Hyland, 2003, en Matsuda *et alri* 2003).

En resumen:

- Identificamos variables, temas o asuntos importantes.
- Descubrimos cómo contribuyen a organizarse en un sistema delimitado.
- Explicamos cómo esas interrelaciones influyen en el fenómeno que estudiamos.
- Ofrecemos nuevas percepciones de este fenómeno (Johnson, D.M, 1992:90).

Las percepciones de los alumnos nos ayudan a considerar áreas de dificultad y de preferencia en la enseñanza de la escritura en L3. Estas percepciones nos enseñan acerca de cómo los alumnos construyen sus textos, cuáles son las metas de aprendizaje y el valor relativo que conceden a las metas discursivas en la clase de escritura en L3.

Las entrevistas pueden desvelar aspectos muy interesantes que incitan a plantearse las clases de forma indagadora, tal como señala Nunan (1989:51): por ejemplo, ¿hay algún problema que la profesora no ha detectado?, ¿hay alguna diferencia entre lo que cree que hace y lo que realmente hace?, ¿hay alguna diferencia entre cómo se percibe la profesora y cómo es percibida por los alumnos? En este sentido nos dieron mucha información para revalidar ideas que intuíamos al realizar la secuencia, para detectar inquietudes que en su momento no se manifestaron quizás por timidez o falta de asertividad de las alumnas y para darnos cuenta de que toda acción didáctica requiere de un contrato didáctico<sup>40</sup> en el que los alumnos y profesores se han de implicar sinceramente en una acción conjunta. Los profesores necesitamos contrastar lo que hacemos con los alumnos dentro de espacios de libertad, a la salida o entrada de clase, donde las relaciones de poder son menos jerárquicas.

---

<sup>40</sup> Sobre el contrato didáctico véase Presmycki, Halina, *La pedagogía del contrato*, en Graó, 1994. Esta autora, seguidora de John Dewey, propone entre otros el contrato para negociar un proyecto de trabajo.

Finalmente, consideramos, con Kasper, que las entrevistas, al igual que los cuestionarios, constituyen datos secundarios, cuya función es reforzar la interpretación de los primarios (los análisis de las cartas de opinión) (Kasper, 1993:232). Así pues, éstas confirman o contradicen las percepciones de la profesora y los análisis de las producciones escritas de los alumnos. Junto con los cuestionarios, las entrevistas nos permiten observar fenómenos que no alcanzan a la observación del investigador, tales como actitud, motivación, representación del concepto de escribir y de aprender lengua, además de información de base sobre los participantes, su edad, gustos, cultura, etc.

### *Recapitulación*

En este capítulo hemos podido constatar las características de esta investigación, que por tratarse de una reflexión crítica de una profesora, que es a su vez el agente de la investigación, toma la forma de una investigación acción. La propia profesora es la autora de la secuencia didáctica sobre la cortesía verbal dentro de un proyecto de escritura cuyo objeto era la carta de opinión al periódico. La profesora-investigadora se centra en seis casos de seis alumnos de quinto curso de inglés de la EOI de Valencia, dentro del desarrollo normal de un curso académico. Tras recoger muestras pre-post de las cartas de opinión escritas por los alumnos antes y después de recibir la instrucción en estrategias corteses, hace un análisis de los efectos de la instrucción. El estudio recoge también el análisis de las cartas de opinión escritas por nativos que formaron parte de la documentación de la SD. Los análisis de las cartas pre-post instrucción integran tres niveles de análisis: la acción global, la estructura u organización de la carta y las estrategias corteses empleadas. La investigación trata de comprender los efectos de la instrucción dentro del conjunto de factores que intervienen en el hecho didáctico, por eso los datos recogidos incluyen entrevistas, cuestionarios, materiales empleados y diario de la profesora puesto que se trata de conocer mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje para poder mejorar la práctica didáctica en el futuro.

## **Parte II**

### **Presentación y análisis de los datos**



## **Presentación**

Como hemos hecho explícito en el capítulo de la metodología, procederemos ahora siguiendo tres etapas. En primer lugar, analizaremos las cartas de opinión publicadas (capítulo 6). Con este análisis queremos llegar a un modelo pedagógico válido. Tras presentar una visión global de cada una de las cartas seleccionadas, consideramos la carta de opinión a la luz de las distintas teorías interaccionistas y pragmáticas para llegar a concretar en qué consiste el acto de opinar y poder presentar una propuesta innovadora para la enseñanza y el aprendizaje de este género. En segundo lugar, presentaremos los resultados del análisis de la secuencia de instrucción (capítulo 7), centrada en la escritura de cartas de opinión. Tras enunciar cuáles fueron los objetivos y contenidos de la secuencia, en la que combinamos una serie de objetivos discursivos con otra serie de objetivos procedentes de la teoría de la cortesía (véase epígrafe 1.2.2.), explicamos en qué consistieron las actividades de instrucción y ofrecemos una descripción de los módulos y de las sesiones de trabajo. Estas sesiones incluyeron secuencias informativas sobre el género y sobre la cortesía así como prácticas de escritura y prácticas de revisión, y ejercicios gramaticales. En tercer lugar, añadimos el análisis de las cartas de opinión escritas por los alumnos antes y después de la secuencia de instrucción dentro del contexto individual y grupal (capítulo 8). Tras analizar la acción global en cada una de las cartas pre-post, analizamos la estructura de la información en base a tres segmentos, el inicio, la parte media y el cierre. Por último, examinamos las estrategias corteses que consideramos más relevantes en este género: los usos inclusivos, la ocultación del agente, las preguntas retóricas y los mitigadores. Con este análisis llegamos a algunas hipótesis sobre la enseñanza y el aprendizaje de la cortesía en contextos de escritura en L3. Estas hipótesis se recogen en el capítulo 10.

Mediante estos tres niveles de análisis —enriquecidos con las aportaciones de los cuestionarios, entrevistas y diario de la profesora (capítulo 9)— intentaremos contestar las preguntas de nuestra investigación y relacionar los casos concretos que estudiamos con los aspectos teórico-prácticos de la enseñanza de la competencia pragmática (estrategias de cortesía verbal) en contextos de lengua escrita en niveles avanzados de EOI.





## Capítulo 6. Las cartas publicadas

### 6.1. La perspectiva pragmática

#### 6.1.1. Análisis del corpus

En el capítulo de la metodología [C. 5, epígrafe: 5.3.3.1. *Proceso de selección y análisis de las cartas de opinión publicadas en periódicos en lengua*] pudimos comprobar cuáles fueron los criterios para la selección del corpus. Las cartas de opinión analizadas han sido tomadas de fuentes diversas: periódicos como *The Observer*, *The Guardian*, *Los Angeles Times*, *The Washington Post*, durante los años 2000, 2001 y 2002.

A continuación enumeramos los títulos de las cartas analizadas y la referencia de su publicación. Seguidamente, presentaremos los datos relativos a los análisis realizados. En primer lugar (A.) consignamos cada uno de los enunciados precedidos de la letra E y el número del enunciado. A los enunciados, le sigue el número de párrafos de la carta (B.) y a los párrafos el análisis de perspectiva pragmática que tiene en cuenta cuatro aspectos: el acto global, las funciones básicas de la carta, la estructura del contenido y las estrategias cortesés. Esto es sólo un esquema general para obtener un panorama amplio del análisis. Este panorama se va enriqueciendo a partir de estas consideraciones previas, cuando concluimos con el modelo de análisis de este tipo de discurso. Este modelo de análisis, que se concreta a continuación, incluye varios niveles.

El primero adopta una perspectiva interaccionista que nos sirve como punto de partida (6.2.1.), el segundo una perspectiva pragmática (6.2.2.), que incluye el acto global, la secuencia de actos de habla de su estructura interactiva (estructura de la información), y las estrategias de cortesía empleadas.

A continuación, hacemos algunas consideraciones sobre la carta de opinión en tanto discurso evaluativo (6.2.3.), sobre el acto de opinar (6.2.4.) y terminamos (6.23.) con las conclusiones referentes a la cortesía verbal que es el foco del capítulo. Concluimos este capítulo con los criterios para la caracterización de las cartas de opinión. Y con un ejemplo de la aplicación de la teoría a una de las cartas publicadas.

*Relación de cartas*

1. Cow Freaks<sup>1</sup>
2. Noisy Neighbours (ibidem p. 52)
3. Smoking (*Los Angeles Times*)
4. Al Qaeda (*Los Angeles Times*)
5. Security at Airports (*Los Angeles Times*)
6. Open letter to Tony Blair (*The Observer*)<sup>2</sup>
7. My Husband (*Los Angeles Times*)<sup>3</sup>
8. Nuclear Weapons (*Los Angeles Times*)
9. Speeding (*New York Times*)<sup>4</sup>
10. Mayor Bloomberg (*New York Times*)<sup>5</sup>
11. Catholic Priests (*New York Times*)
12. Spider-Man (*The Washington Post*)<sup>6</sup>
13. Foul Play (*The Guardian Weekly*)
14. What a Circus (*Los Angeles Times*)<sup>7</sup>

*Análisis preliminar de cada una de las cartas***Documento 1: Cow Freaks****A. Enunciados (E)**

- E1 I was appalled at the Update on ‘mini-cows’ (NI180).
- E2 Have scientists nothing better to do than develop such freaks?
- E3 Don’t they know that the ideal ‘mini-cow’ already exists?
- E4 Living on rubbish, producing more nutritious milk than a cow, and less susceptible to disease, this ‘mini-cow’ inhabits many third world countries.
- E 5 It’s called the goat.

---

<sup>1</sup> White y Ardnt, *Process Writing* (1991:52).

<sup>2</sup> <http://www.observer.co.uk/letters/story/0,6903,680324,00.html> Sunday April 7, 2002.

<sup>3</sup> Feb.27, 2002 latimes.com.

<sup>4</sup> 21 julio 2000.

<sup>5</sup> <http://www.nytimes.com/learning/students/letters>.

<sup>6</sup> June 8, 2002.

<sup>7</sup> <http://www.latimes.com> (Feb.27, 2002).

**B. Secuencias párrafo (P)**

Una

**C. La perspectiva pragmática**

- **El acto global/ Intención comunicativa:** El hablante replica a un artículo para burlarse de los científicos por la invención de la mini-vaca.
- **Funciones:**
  - **Referirse a algún hecho:** la noticia: *Churning out freaks* sobre una especie de vaca pequeña inventada para proporcionar leche.
  - **Comentarlo:** el hablante ironiza sobre este hecho poniéndolo en ridículo.
- **La estructura:** discurso evaluativo configurado a modo de pirámide invertida.
- **Las estrategias corteses:** discurso indirecto. El hablante esquivo los riesgos de explicitar una evaluación negativa y recurre a las preguntas retóricas, que forman el cuerpo central de la carta.

**Documento 2: Noisy Neighbours****A. Enunciados (E)**

E1 The new occupants of the adjoining house frequently play loud thudding music until late at night.

E2 Polite requests to them to reduce the volume have been met with hostility and rudeness.

E3 How does one handle a situation like this?

E 4 Do your readers have any suggestion?

**B. Secuencias párrafo (P)**

Una.

**C. La perspectiva pragmática**

- **El acto global/Intención comunicativa:** protestar contra unos vecinos ruidosos y pedir consejo a los lectores sobre cómo resolver un problema de ruido con los vecinos.

- **Funciones**
  - **Referirse a algún hecho:** el hecho se expone como problema (los nuevos inquilinos del piso de al lado, amonestados por el ruido que hacen siguen como si nada).
  - **Comentarlo:** No hay comentario en su lugar hay una apelación al lector para que aporte **soluciones**.
- **La estructura:** Primero se refiere a los hechos refiriéndolos y a continuación pide consejo.
- **Las estrategias corteses:** Uso de estructuras pasivas: “have been met” e impersonales “How does one handle...”

### Documento 3: Smoking

#### A. Enunciados (E)

- E1 Re "Smoking Goes From Bad to Worse, New Research Finds," June 20:
- E2 We all know how evil smoking is.
- E3 But when can we expect to see the results of studies of the effects of 50 years of inhaling combustion-engine exhaust with every breath we've taken?
- E4 Not, I imagine, any time in our abbreviated lives.

#### B. Secuencias párrafo (P)

Una.

#### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/Intención comunicativa:** responder a un artículo y llamar la atención sobre un problema de salud que pasa desapercibido: la contaminación de tubos de escape.
- **Funciones:**
  - **Referirse a algún hecho:** la publicación de un artículo anterior sobre los resultados de una investigación sobre los daños del tabaco.
  - **Comentarlo:** el comentario está implícito en la pregunta. Implica cierto distanciamiento del problema del tabaco para señalar un

problema que a menudo pasa por alto: los gases de combustión que inhalamos todos los días.

- **La estructura:** referirse a los hechos, afirmación general con la que todos van a estar de acuerdo, pregunta retórica y respuesta irónica.
- **Las estrategias corteses:** afirmación general a la que todos pueden adherirse (“We all know how evil smoking is”), uso de pronombre *we* inclusivo, y pregunta retórica e ironía.

#### Documento 4: Al Qaeda

##### A. Enunciados (E)

E1 Al Qaeda is reportedly resurgent, and Osama bin Laden is still free and alive.

E2 What happened to "We're gonna hunt 'em down, we're gonna smoke 'em out"?

##### B. Secuencias párrafo (P)

Una.

##### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global:** criticar la política del presidente Bush.
- **La estructura:** referirse a los hechos (el resurgimiento de Al Qaeda y el hecho de que Bin Laden siga vivo) y pregunta retórica cargada de ironía.
- **Funciones**
  - **Referirse a algún hecho:** el resurgimiento de Al Qaeda y el hecho de que Bin Laden siga vivo.
  - **Comentarlo:** la pregunta retórica sirve de comentario a los hechos. Mucho hablar y los criminales siguen campando a sus anchas.
- **Las estrategias corteses:** pregunta retórica, ironía (cita de las palabras del presidente).

#### Documento 5: Security at Airports

##### A. Enunciados (E)

E1 The process of security at our nation's airports is a joke and an outrage.

- E2 The random selection and search of individuals prior to boarding a plane is making fools out of those who make the rules.
- E3 On a recent trip from L.A. to Dallas and back I was appalled that two young Boy Scouts were being searched at the gate while I walked onto the plane with a glass bottle of iced tea.
- E4 The bottle was in the same hand as my boarding pass and ID as I was checked out for the third time for that flight

### B. Secuencias párrafo (P)

Una.

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/ Intención comunicativa:** denunciar la falta de seguridad en los aeropuertos americanos.
- **La estructura:** enunciados evaluativos seguidos de hechos relatados a partir de la experiencia personal.
- **Funciones**
  - **Referirse a algún hecho:** la falta de seguridad en los aeropuertos americanos.
  - **Comentarlo:** el comentario es un relato de experiencia vivida que ilustra la actitud del hablante y su posición frente a los hechos.
- **Las estrategias corteses:** nominalizaciones (“the process of security”, “the random selection”); estructuras pasivas (“were being searched”; “I was checked out”).

### Documento 6: Open letter to Tony Blair

#### A. Enunciados (E)

- E1 The Israeli invasion of the Palestinian territories demonstrates that the current Israeli administration has as little respect for human life as it has for international law.
- E2 We bear witness to the horrific and frightening events of the past week.

- E3 These include: the wounding and arrest of local journalists, the detaining of ambulances, the shelling of ambulances, the arrest of medics, the targeting and killing of civilians.
- E4 We are maintaining a presence inside Bethlehem and its refugee camps in an ongoing attempt to curb Israeli aggression against the Palestinian population on their own land.
- E5 As it stands, the situation seems hopeless.
- E6 We implore our Government to act now to end the current Israeli incursions, demand the withdrawal of all Israeli colonies within the territories and to vigorously promote a sovereign, independent Palestinian state in all of the land illegally occupied by Israel since 1967 as well as a just solution to the refugee crisis.

### B. Secuencias párrafo (P)

P1: E1

P2: E2, E 3, E4

P3: E5, E6

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/ Intención comunicativa:** rogar a Tony Blair que intervenga en la ocupación de Palestina
- **Funciones:**
  - **Referirse a algún hecho:** los recientes hechos en Palestina (la ocupación de los territorios)
  - **Comentarlo:** condenar la ocupación
- **La estructura:** evaluación general seguida de hechos, evaluación de estos hechos y petición
- **Las estrategias corteses:** nominalizaciones (“the wounding and arrest of local journalists, the detaining of ambulances, the shelling of ambulances, the arrest of medics, the targeting and killing of civilians”), uso de mitigadores (*seems*), restrictores (*as it stands*), enfatizadores (*vigorously*), usos de *we* inclusivos, presentación objetiva de los datos, etc.



**Documento 7: My husband****A. Enunciados (E)**

- E1 My husband was killed on Sept. 11.
- E2 I think that the families who lost someone in the 1993 World Trade Center Bombing should get the same treatment and respect as those of us who lost someone on 9-11.
- E3 They should definitely be compensated the same way that we are. They are no different.
- E4 All the victims died the same way, in the same building, for the same reasons. This has nothing to do with people being greedy.
- E5 It's a matter of fighting for the futures of our children and the memories of our loved ones.
- E6 It's a shame that the families of those who were lost in the 1993 bombing were not treated with the same respect, dignity and sympathy that we were.
- E7 My heart goes out to all of them, and to all of us.

**B. Secuencias párrafo (P)**

P1: E1,E2, E3

P2: E4, E5, E6, E7

**C. La perspectiva pragmática**

- **El acto global/ Intención comunicativa:** denunciar el hecho de que las víctimas de 1993 no sean tratadas igual que las de 2001
- **Funciones**
  - **Referirse a un hecho:** señalar que las víctimas de 1993 no cobran igual
  - **Comentarlo:** que las víctimas de 1993 son iguales que las de 2001
- **La estructura:** legitimarse como hablante, opinar a favor del trato igual para todos, solidarizarse con las víctimas de 1993.
- **Las estrategias corteses:** Mitigadores (*I think*), modalizaciones (*should*), estructuras pasivas (*were not treated*), uso inclusivo (“*us*”)

## Documento 8: Nuclear Weapons

### A. Enunciados (E)

- E1 Nuclear weapons protesters point out that current tensions between Pakistan and India, and the possibility of a nuclear war, prove that they have been right all along--that nuclear weapons must be abolished.
- E2 These protesters could not be more wrong.
- E3 The existence of nuclear weapons is the one thing that has prevented major wars for the last 57 years.
- E4 One only needs to look at the millions killed in two world wars to realize that that pattern would have continued, with ever more lethal conventional weapons, except for the deterrence of nuclear weapons.

### B. Secuencias párrafo (P)

Una.

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/ Intención comunicativa:** responder a unos manifestantes en contra del armamento nuclear opinando a favor del mismo.
- **Funciones:**
  - **Referirse a un hecho:** una manifestación antinuclear.
  - **Comentarlo:** no tienen razón.
- **La estructura:** referirse a los hechos, condenar esa opinión y dar razones para sostener esta opinión.
- **Las estrategias corteses:** modalización (“could not be more wrong”, “deterrence”), nominalización (“the existente”), impersonalización (“one only needs”).

## Documento 9. Speeding

### A. Enunciados (E)

- E1 Sir, The very universality of speeding (report, "Police stop Straw's 103mph car", later editions, July 21) epitomises the job culture in our society.
- E2 Keeping to a speed limit is to be an obstructive pariah on the road. Acceptance of speeding undermines the law, pollutes the environment and kills people.

- E3 The solution would be instant fixed penalties (like parking fines) without trial for offences recorded on camera; notice issued within a week; non-payment within a month a further countable offence.
- E4 Fines should escalate: first offence £100; second offence (after notification of the first) £1,000; third offence £10,000 plus vehicle seized and auctioned, thereby funding the system and bringing downward pressure on car prices.
- E5 When few are caught, penalties need to be high. Small-sample low-cost high-penalty policing may yet be more financially viable and effective than mass policing.

### B. Secuencias párrafo (P)

P1: E1, E2

P2: E3

P3: E4, E5

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/Intención comunicativa:** responder a una noticia y denunciar el hecho de que nadie respeta el límite de velocidad, finalmente proponer una solución al problema de la velocidad en las carreteras.
- **Funciones:**
  - **Referirse a los hechos:** un artículo del periódico donde se comenta la multa a un famoso político.
  - **Comentarlos:** nadie respeta los límites de velocidad.
- **La estructura:** plantea un problema a partir de las conclusiones que extrae el hablante a partir de los hechos expuestos por la noticia publicada. A continuación propone una solución a este problema. Finalmente, evalúa esta solución.
- **Las estrategias corteses:** presentación objetiva de los hechos, nominalizaciones (*acceptance*), pasivas (*are caught*), sujetos no personales (*penalties need to be high*), modalizaciones (*may yet be*).

### Documento 10: Mayor Bloomberg

#### A. Enunciados (E)

- E1 I disagree with Mayor Bloomberg.
- E2 He should not extend the school day for public school students.
- E3 I disagree with this idea because after lunch kids usually get tired and want to get home as soon as possible.
- E4 Also, some parents go to work and can't pick up their kids because they are late.
- E5 Some kids like to do things after school, but if the school day is longer kids will have less time to do things.
- E6 Some parents at EBay do not like the extra time and start complaining.
- E7 Kids spend most after school time doing chores or homework.
- E8 Most kids get angry when they have no time to do other fun things.
- E9 So if the Mayor extends the school day, kids will have no extra time at all.
- E9 So I think Mayor Bloomberg should reconsider and give kids a break.

### B. Secuencias párrafo

P1: E1, E2, E3, E4, E5, E6

P2: E7, E8, E9

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/Intención comunicativa:** pedir que no se alargue la jornada escolar.
- **Funciones**
  - **Referirse al hecho:** un artículo que anuncia que la jornada escolar se alargará.
  - **Comentarlo:** manifestarse en contra de que se alargue la jornada escolar.
- **La estructura:** opinar en contra del alcalde que quiere alargar la jornada escolar y proponer razones por las cuales no debería hacerlo. Finalmente, concluir que reconsidere su decisión.
- **Las estrategias corteses:** mitigadores (*I think*), modalizaciones (*should reconsider*), dar explicaciones para su desacuerdo.

**Documento 11: Catholic Priests****A. Enunciados (E)**

- E1 It is about time that they are finally doing something about this whole thing with the Catholic priests.
- E2 It has been swept under the carpet for way too many years.
- E3 What I don't understand is how can they preach God and everything righteous when they are committing major sins.
- E4 How can these priests live with themselves this way?
- E5 I hope that they will not be able to minister again, in any type of a setting.
- E6 After what they did, they deserve a very, very harsh punishment.

**B. Secuencias párrafo**

Una.

**C. La perspectiva pragmática**

- **El acto global/Intención comunicativa:** congratularse por el castigo que van a recibir los curas católicos que han abusado de niños.
- **Funciones**
  - **Referirse a un hecho:** un artículo sobre el plan de los arzobispos para castigar a los culpables de abusos.
  - **Comentarlo:** congratularse por los castigos.
- **La estructura:** opinar que tras todo el tiempo transcurrido al final se haga algo al respecto. Expresar su perplejidad por la actuación de estas personas, esperar que no vuelvan a ejercer y desear que reciban su merecido por lo que han hecho.
- **Las estrategias corteses:** estructuras impersonales (*it's about time...*), estructuras pasivas (*it has been swept*), preguntas retóricas.

**Documento 12: Spider-Man****A. Enunciados (E)**

- E1 David Broder was "appalled" by the violence portrayed in "Spider-Man."

- E2 Yes, the movie did contain violent scenes, but in reality violence is committed by evil people toward innocent victims.
- E3 Why shouldn't art imitate life in this sense?
- E4 The theme of "Spider-Man" is clear:
- E5 With great power comes great responsibility.
- E6 Spider-Man learns this lesson when his adoptive father is killed by someone Spider-Man had had a chance to stop earlier, after a robbery.
- E7 An eighth-grader in my church's Sunday school class shared this story as an example of actions having consequences.
- E8 She could have seen any other movie that weekend and gained nothing but more exposure to violence and sex.
- E9 But because she saw "Spider-Man," she learned a lesson.
- E10 Why should Broder slander a movie with a clear and relevant moral (something that is rare these days) just because it happened to remind him of the violence that occurred on Sept. 11?
- E11 "Spider-man" is, after all, an action movie.
- E12 But it is also a story about a regular kid who is trying to help people.
- E13 Maybe we should be making more movies from comic books.
- E14 Comic books seem to have a better understanding of morality than other kinds of printed media.

### B. Secuencias párrafo (P)

P1: E1

P2: E2, E3

P3: E4, E5, E6, E7, E8, E9

P4: E10, E11, E, 12

P5: E13, E14

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/Intención comunicativa:** responder a otra carta o crítica de la película Spiderman manifestando su desacuerdo con una opinión anterior.
- **Funciones**
  - **Referirse a un hecho:** una carta sobre Spiderman.
  - **Comentarlo:** manifestar desacuerdo con el contenido de la misma

- **La estructura:** mencionar la opinión anterior con la que no está de acuerdo, proporcionar argumentos para sostener su opinión.
- **Las estrategias corteses:** modalizaciones (*maybe*), mitigaciones (*seem to have*), explicaciones.

### Documento 13: Foul Play

#### A. Enunciados (E)

- E1 I am glad I do not play football.
- E2 Our local pitch, like many others, is an open space which doubles as a dog walking area, but some owners are still ignorant of the fact that dog mess must be removed.
- E3 Recently, I saw a large dog had fouled right on the corner kick area.
- E4 Please, dog walkers, consider other users of the space and pick up after your pets.
- E5 Meanwhile, I shall carry on with my hobby of knitting
- E6 It's much safer and cleaner.

#### B. Secuencias párrafo (P)

P1: E1, E2, E3

P2: E4, E5, E6

#### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/Intención comunicativa:** pedir a los poseedores de perros que tengan más cuidado con los deshechos.
- **Funciones**
  - **Referirse al hecho:** los excrementos de perro en el campo de futbol
  - **Comentarlo:** pedir a los que tienen perro que recojan la suciedad.
- **La estructura:** posicionamiento expresivo, referencia a las circunstancias previas (condición preparatoria), referencia a los hechos que motivan el acto de habla, petición, nota irónica (aserto expresivo).

- **Las estrategias corteses:** uso de “please”, eufemismo (“mess”), elipsis (“pick up after your pets”), usos inclusivos (*our*), atribución de ignorancia y no de mala voluntad a la meta locutiva (*locutionary target*: “dog walkers”).

## Documento 14: What a Circus

### A. Enunciados (E)

- E1 What a circus we have made of the terror that took place on Sept. 11.
- E2 First, we handled the entire tragedy in our typical American, dramatic fashion.
- E3 Next, we built observation decks so that anyone who happens to be in New York can view what should have remained, at least for the time being, a graveyard and sacred ground.
- E4 Bodies are still being pulled out of the rubble and the families are being forced to have their pain laid out for all to see from the "deck."
- E5 Vendors in the area are selling WTC-related items to tourists.
- E6 The most horrific tragedy to happen on U.S. soil has now become a tourist trap.
- E7 Then, the International Olympics Committee allowed the tattered flag recovered from the WTC to be carried at the opening ceremony in Salt Lake City.
- E8 Countries the world over deal with bombings, murders and terror every day, yet none of them dramatize their grief and hang it out for the world to see.
- E9 Now, yet another exploitation of the WTC tragedy at work: Items from a virtual graveyard are being sold on eBay and, for the icing on the cake, there is talk of three feature films currently in the works.
- E10 When have Israelis or Palestinians or, for that matter, most people from the entire continent of Africa ever behaved in this fashion?
- E11 We are exploiting the dead, insulting their loved ones and making laughing-stocks of ourselves for the world to see.
- E12 The bidding on eBay was the last straw.
- E13 What a sick society we have become to even allow the thought of selling to the highest bidder items that were born of terror and grief.

### B. Secuencias párrafo (P)

P1: E1, E2, E3, E4, E5, E6

P2: E7, E8



P3: E9

P4: E10, E11, E12, E13

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/Intención comunicativa:** denunciar la situación en e-Bay tras los atentados del 11 de septiembre.
- **Funciones**
  - Referirse al hecho: el mercado de venta de objetos destruidos en el atentado las torres gemelas.
  - Comentarlo: condenar la venta.
- **La estructura:** evaluación (E1) seguida de explicaciones (E2, E3), denuncia descriptiva de los hechos (E4, E5) seguida de evaluación (E6). Nueva denuncia mediante descripción referida a los hechos que denuncia (E7), comparación y evaluación (E8). Nueva denuncia referida a los hechos (E9), comparación y nueva evaluación-denuncia de los hechos (E10). Nueva evaluación seguida de conclusión evaluativa (E11 E12).
- **Las estrategias corteses:** explicaciones, usos inclusivos (*we*), estructuras pasivas (“are being pulled out”; “to be carried”; “are being sold”), impersonales (“there is talk”), enfatizadores (“to even allow”), preguntas retóricas (E10).

### 6.2. La configuración del modelo

El proceso investigador de las cartas de opinión publicadas ha implicado un largo recorrido teórico práctico encaminado a configurar un marco de análisis adecuado para estos documentos y su aplicación empírica, contrastando la validez del marco a un conjunto de documentos seleccionados en función de una serie de criterios de representatividad y ejemplaridad. Finalizado ese proceso, hemos de resaltar aquellas conclusiones que consideramos significativas con respecto a los dos aspectos anteriormente citados: el teórico y el práctico, complementarios los dos, pero que al mismo tiempo poseen una trascendencia particular en los estudios relacionados. Lo que se ha investigado desde la perspectiva teórica nos ha conducido a la formulación y configuración de un modelo de análisis, que ha sido aplicado a los documentos,

llevándonos a una valoración positiva del modelo planteado. Como conclusión global hemos ensayado una delimitación del tipo de discurso escrito objeto de este trabajo.

A continuación presentaremos los resultados del análisis del corpus de las cartas escritas por nativos considerados de forma conjunta. En primer lugar, nos referiremos a la perspectiva interaccionista del acto de opinar en cartas al director, a continuación a la estructura en hechos, por un lado y comentario, por otro; tras ello, nos ocuparemos de la estructura interactiva (inicios y cierres, especialmente) y, finalmente, nos referiremos a las estrategias de cortesía más empleadas. Finalmente, trataremos de esbozar un modelo pedagógico de la carta de opinión o, al menos, de los supuestos desde los que, a nuestro entender, puede llevarse a cabo.

### **6.2.1. La perspectiva interaccionista**

La carta de opinión se puede considerar, desde una síntesis como la realizada por Wertsch, (1991) y por los teóricos de la perspectiva interaccionista, como un discurso construido a medio camino entre lo social y lo individual. La naturaleza de la carta de opinión, como la de toda correspondencia, como la de todo género periodístico o publicitario, es específicamente dialógica.

Dos aspectos en concreto de este dialogismo se ponen en evidencia en este género:

- La relación que se establece con los enunciados precedentes, cuando la carta es una respuesta a un discurso anterior (artículo, crítica, otra carta).
- El carácter direccional de sus enunciados, que se orientan al lector, y van dirigidos a obtener una respuesta comprensiva, pues son cartas escritas por lectores para ser leídas por otros lectores, aunque estos aparezcan como terceras partes.

#### *La relación con enunciados precedentes*

La relación con los enunciados precedentes, aunque constituye un rasgo propio de todo enunciado según Bajtin (1982), en las cartas de opinión se manifiesta con una concreción específica. Por un lado, una cantidad considerable de conocimiento es generalmente compartido: creencias, normas, valores, pues sin este conocimiento compartido o presupuesto la opinión o el comentario no serían posibles. El estilo de la carta lleva los indicadores de estas presuposiciones compartidas. La idea de Bajtin de

que un enunciado toma otros en cuenta: “refutes, affirms, supplements, and relies on the others, presupposes them to be known, and somehow takes them into account” (Bajtin, 1986: 91) es un dato demostrado en el análisis de las cartas publicadas.

Veamos algunos ejemplos:

En *Cow Freaks* (documento 1) E1 se refiere al artículo sobre las minivacas. La carta opina sobre este artículo, está motivada por ella.

E1: I was appalled at the Update on ‘mini-cows’ (NI180).

La naturaleza interactiva de *Nosy Neighbours* (documento 2) se refleja en el hecho de que se dirige a los otros lectores del periódico E3 y E4 para pedirles sugerencias.

E3: How does one handle a situation like this?

E 4: Do your readers have any suggestion?

Igualmente *Smoking, Speeding y Spider Man* (docs. 3, 9 y 12 respectivamente) constituyen réplicas a enunciados precedentes.

E1: Re "Smoking Goes From Bad to Worse, New Research Finds," June 20.

E1: Sir, The very universality of speeding (report, "Police stop Straw's 103 mph car", later editions, July 21) epitomises the yob culture in our society.

E1: David Broder<sup>8</sup> was "appalled" by the violence portrayed in "Spider-Man."

En estos casos y en otros muchos que podríamos mencionar, el conocimiento previo, supuestamente compartido por el hablante y los destinatarios, constituye el marco regulador del debate y hace posible el fenómeno de la presuposición. Hay otros casos donde la referencia a este discurso anterior no se explicita del mismo modo, aunque se realiza mediante inferencias o presuposiciones. Por ejemplo en la carta *Al Qaeda* (documento 4) los dos enunciados presuponen un discurso anterior, el primero E1 (“Al Qaeda is **reportedly** resurgent”) referente a una noticia, pues el adverbio *reportedly* remite a otras noticias de la radio, la televisión o la prensa; el segundo E2 (“We are gonna hunt’em down, we’re gonna smoke ‘em out”) se trata de un discurso citado, marcado así por el entrecomillado del original, un discurso reconocible como emitido anteriormente por un hablante por casi todos conocido: el presidente Bush:

<sup>8</sup> David Broder se refiere al crítico de cine del periódico.

- E1 Al Qaeda is reportedly resurgent, and Osama bin Laden is still free and alive.  
 E2 What happened to "We're gonna hunt 'em down, we're gonna smoke 'em out"?

La carta al director, en este sentido, enfatiza el carácter social del habla, su naturaleza intersubjetiva y situada. La carta contesta a otras cartas. Es una repuesta a voces previas. Puesto que el lenguaje y el contexto son recíprocamente co-constitutivos, la carta de opinión irá construyendo los significados y la relación entre los interlocutores de una manera dinámica. Las voces de la sociedad y la voz individual del sujeto que toma la palabra se irán entretejiendo conjuntamente en un entramado rico en matices desde el que se pueden oír varias voces a la vez: la voz del locutor y las voces fuente, las voces de distintos destinatarios, la voz también del destinatario locucionario, es decir aquel destinatario al que realmente va dirigida la alocución (*locutionary target*, Fillmore, 1997).

La voz del “otro”, siempre está presente de algún modo. Veamos la carta *Catholic Priests*.

- E1: It is about time that they are finally doing something about this whole thing with the Catholic priests.

Este enunciado implica que ha habido otro enunciado anterior: la noticia de que estos delincuentes que tan mal representan a su religión van a ser finalmente condenados.

El conocimiento compartido, la voz del sentido común, la voz del otro como copartícipe, creado y creando el enunciado simultáneamente con el individuo que se expresa al hablar como ciudadano a otros ciudadanos como él es la base epistemológica a partir de la cual se establece toda comunicación en este género. Un caso extremo de este dialogismo siempre presente es la parodia. Así, en *Al Qaeda*, el supuesto escritor de la carta introduce en el texto el discurso citado: “Al Qaeda is reportedly resurgent, and Osama bin Laden is still free and alive. What happened to "We're gonna hunt 'em down, we're gonna smoke 'em out"?"

La voz del presidente Bush es parodiada en las palabras de la cita. En ellas se le representa como un matón prepotente que ha prometido acabar con los terroristas pero que no ha sabido cumplir su palabra: “We’re gonna hunt’em down, we’re gonna smoke’em out”? El hablante se sitúa en un plano irónico que le permite criticar al presidente de su país sin perder imagen, gracias a esta estrategia cortés indirecta (la pregunta retórica). En cualquier colectividad existe un conjunto importante de tabúes

lingüísticos, temas prohibidos o protegidos, actitudes que se considerarían reprobables, como humillar al interlocutor, herirlo, provocarlo (Ducrot, 1982:11), por eso los hablantes disponen de estrategias, que Brown y Levinson, (1987), llaman corteses, que contribuyen a dar a entender algo sin incurrir en la responsabilidad de haberlo dicho.

### *El carácter direccional de la carta*

El hecho de que la acción de opinar, en la sección de cartas de los lectores de un periódico, vaya dirigida a los lectores, limita los temas y las acciones globales que son adecuadas a las propias del género *Cartas de los Lectores*. No todas las intenciones de los hablantes se pueden vehicular en esta sección sino solamente las que se atengan a los requisitos señalados por el periódico.

Por otro lado, hay estilos discursivos y temas que resultarían inapropiados. En cuanto al control de los temas, estos abarcan solamente aquellos de interés humano o cultural, político o informativo. El control del estilo incluye citas pertinentes que alejan el peligro de exponer la propia imagen, estilo formal de carácter más bien objetivo, o subjetivo, llegándose a equilibrios entre ambos estilos bastante interesantes; oraciones extensas y complejas, densidad léxica, nominalizaciones, referencias breves a los sucesos previos, etc. De todo ello nos ocuparemos a continuación con más detalle.

El carácter direccional de la carta condiciona su estructura retórica. Los hablantes suponen que el lector medio comprenderá su intención (su mensaje) y esta presuposición influirá en el estilo seleccionado así como en la cantidad de información que se da por supuesta. En todo caso, el hablante quiere que su carta sea comprendida y su intención captada. Para hacer más efectivo el mensaje, distintos recursos retóricos son activados, como la metáfora, la ironía, los eufemismos, los paralelismos, etc. El hablante desea que lo que dice sea aceptado por el lector, que sus afirmaciones sean consideradas legítimas y bien fundadas. Además, es su intención que se realicen sus metas: peticiones, ruegos, refutaciones, sugerencias, críticas, etc. Para que su mensaje sea rápidamente comprendido, el hablante aprovecha estructuras organizativas previas, (problema–solución o premisa–argumentos), ya que, de este modo, su texto será procesado con mayor facilidad por los lectores. Son esquemas válidos para que su mensaje sea más efectivo.

En este epígrafe hemos tomado en consideración la perspectiva interaccionista del discurso en dos aspectos —la relación del discurso de la carta de opinión con el

discurso precedente o con el discurso que vendrá a continuación— y el carácter direccional de la carta. El discurso precedente se toma como objeto de parodia, como objeto de crítica, de rectificación, como instancia de identificación de los temas que son tratados, como referente claro de que sabemos de qué estamos hablando de modo que algunos detalles puedan darse por supuestos. La carta, por otro lado, siempre va dirigida a alguien. En su discurso, el hablante se posiciona con respecto al discurso anterior, al mismo tiempo que se dirige a la conciencia del otro, selecciona el destinatario mediante el tema del que trata y de las cosas que afirma, según la actitud o valoración, según la ideología también. Este carácter direccional condiciona el contenido del discurso y su forma, como veremos en el apartado siguiente en el que consideramos la perspectiva pragmática.

### **6.2.2. La perspectiva pragmática**

En el epígrafe anterior hemos visto cómo la perspectiva interaccionista puede enriquecer la lectura de las cartas. En este epígrafe sobre la perspectiva pragmática consideramos el acto de opinar, después la estructura de la interacción y, finalmente, las estrategias corteses:

A) El acto global de opinar (al que llegamos mediante el análisis del discurso) está en relación con el discurso evaluativo (véase 6.1.4.), pero también con la intención comunicativa de réplica a otros discursos anteriores, como hemos comprobado en el epígrafe anterior.

B) La estructura interactiva de la carta de opinión (para cuya descripción hemos seguido a Bolívar (1994) tiene que ver con las teorías del género que nos subrayan los aspectos interactivos del discurso (Bishop y Ostron, (eds.), [1997] fundamentalmente) y no es ajena tampoco a las consideraciones del discurso evaluativo, el cual necesita justificar o razonar sus evaluaciones así como legitimar al hablante para que su evaluación sea tenida en cuenta

C) Las estrategias de cortesía (según las teorías de Brown y Levinson 1987, aplicadas por P-G. Meyer, 1997; Maier, 1992; Myers, 1989; Gea, 2000; Butler y Channeli, 1989; Blum-Kulka, 1987 y otros al análisis del discurso escrito) muestran

que la carta de opinión es un tipo de discurso que recurre frecuentemente tanto a estrategias de cortesía positiva como negativa.

Cada uno de estos niveles impone sus propias limitaciones al acto de emitir la opinión, de estructurarla y de emplear estrategias de cortesía:

- a) Restricciones (*constraints*) (Hyland, 2003:17) respecto a la opinión: las cartas de opinión son cauces para expresar opiniones y sentimientos que se sitúan a medio camino entre lo individual y lo social (A. Freedman, 1997).
- b) Restricciones respecto a la estructura: las cartas de opinión generalmente presentan estructuras tripartitas semejantes a las interacciones orales, donde la parte media se puede considerar una respuesta a una pregunta implícita en el inicio de la carta.
- c) Restricciones respecto a las estrategias de cortesía: las cartas de opinión presentan modelos interactivos en los que los participantes reflejan estructuras sociales bastante estables, es decir, que parece haber poca variación en cuanto a los parámetros contextuales (la jerarquía social (P) o la distancia (D)<sup>9</sup> entre participantes). La seriedad de la imposición de la opinión es el aspecto que, en todo caso, puede presentar mayor variación (+ -) según se trate de un elogio, una petición, una crítica, etc.).

En cuanto a las técnicas de descripción del discurso escrito empleadas han sido variadas, ya que no existe un método de análisis aceptado por todos similar al del discurso oral. Sin embargo, hay algunos estudios publicados (van Dijk, 1977, 1978, 1980; Coulthard [ed.] 1994), además de otros muchos mencionados en la primera parte de este trabajo y específicamente en el epígrafe 5.3.3.1. *Proceso de selección y análisis de las cartas publicadas en periódicos*, que constituyen perspectivas útiles para el análisis de las cartas de opinión y que resultan compatibles entre sí.

El análisis demuestra cómo los actos globales pueden considerarse críticas (*Cow Freaks*, *Al Qaeda*), protestas (*Noisy Neighbours*), llamadas de atención sobre un problema (*Smoking*), denuncias (*Security at Airports*, *My Husband*, *Speeding*, *What a Circus*), ruegos (*Letter to Tony Blair*), peticiones (*Foul Play*) opinión a favor de algo

---

<sup>9</sup> Brown y Levinson (1987).

(*Nuclear Weapons*), opinión en contra de algo (*Mayor Bloomberg, Spiderman*), congratulación por algo (*Catholic Priests*).

Para realizar estas acciones, los hablantes han recurrido al discurso evaluativo, que es un tipo de discurso que vehiula juicios y valores sobre algún estado de cosas. De él hablaremos en el próximo epígrafe.

### 6.2.3. El discurso evaluativo

La carta de opinión es un tipo de discurso evaluativo, ya que nos dice lo que es bueno o malo acerca de un acontecimiento, una ley, unos hechos, reflejando así la opinión de un individuo o varios sobre un tema o acontecimiento actual. Esta evaluación o apreciación implica un acto social de naturaleza cultural, en el cual se produce una interacción entre el autor/es de la carta y la comunidad de lectores del medio al que va dirigida, porque definir la opinión supone ponerla en relación con creencias compartidas por grupos sociales que poseen una serie de conocimientos en común, a partir de los cuales los individuos expresan sus actitudes, que resultan expresión individual de esas creencias sociales (van Dijk, 1998:54).

Como señala este autor, las creencias evaluativas se han de distinguir de las creencias fácticas, pues las primeras se basan en valores, en el orden moral de la sociedad, mientras que las segundas, en conocimientos verdaderos o falsos y llevan a lo que llama “orden epistémico”, es decir, el sistema implícito que caracteriza el criterio básico de verdad para las creencias sobre el mundo (van Dijk, 1998:55).

Las cartas de opinión examinadas presentan importantes segmentos evaluativos. Estos segmentos evaluativos pueden tener altos costes para las imágenes de los hablantes, por eso los autores de las cartas de opinión prefieren, en general, realizar sus acciones (críticas, ruegos, peticiones, opiniones en contra, etc.) de manera sutil, indirecta, y para ello activan estrategias de cortesía indirectas. Los actos asertivos, en una segunda lectura, a partir de un proceso inferencial, podían interpretarse como actos directivos, tales como sugerir, pedir, advertir, etc., tal como apunta Searle (1979b) al formular la teoría de los actos de habla indirectos. Las condiciones preparatorias, las condiciones sobre el contenido proposicional y las condiciones de sinceridad son las que explican este hecho. Los actos de habla indirectos se realizan satisfactoriamente cuando satisfaciéndose las condiciones esenciales se cuestionan o afirman una de las otras condiciones. La hipótesis es la siguiente:



In indirect speech acts the speaker communicates to the hearer more than he actually says by way of relying on their mutual shared background information, both linguistic and nonlinguistic, together with the general powers of rationality and inference on the part of the hearer (Searle, 1979b:31-32).

El hecho de que las cartas de opinión sean textos en los que abundan los actos de habla indirectos, hacen de ellas materiales muy interesantes desde el punto de vista pedagógico.

Pero si nos hemos detenido en este punto es porque las opiniones se representan en las cartas en proposiciones que caracterizan predicados evaluativos, es decir, que presuponen valores, y estos predicados evaluativos suponen, en muchos casos, actos amenazadores de la imagen tanto del hablante como del destinatario. Incluso los predicados que aparentemente son fácticos pueden formar parte de proposiciones evaluativas (Hunston, 1994: 191 y ss.).

Por lo tanto, si el discurso de la carta de opinión constituye un tipo de discurso evaluativo, incluso cuando aparentemente esté constituido de proposiciones fácticas, y si el discurso evaluativo es un discurso potencialmente amenazador porque el lector puede no estar de acuerdo con él, los marcadores de cortesía y los enunciados modalizados serán estrategias corteses frecuentes en este tipo de discurso.

La evaluación constituye el aspecto central de las cartas de opinión. Aunque la evaluación constituye una cuestión individual es también social, pues depende del sistema de valores de una comunidad discursiva, aquella en la que el texto es producido. En las cartas al director, la opinión personal se alinea o contrapone a la línea editorial del periódico. Además la evaluación constituye un elemento estructurador de la carta, es el centro de la interacción verbal. Por otro lado, la señalización de dicha evaluación mediante el léxico puede indicar relevancia si se sitúa al inicio de la carta. Por el contrario, situada al final, la evaluación aparece retrasada bajo presiones que bien podrían ser corteses. Estas presiones corteses habrían favorecido procedimientos preparatorios que retrasan el acto amenazador hasta una posición menos relevante y amenazadora.

#### **6.2.4. El acto de opinar: referirse a los hechos y comentarlos**

Las cartas de opinión son textos que requieren un tacto especial para evitar poner en riesgo la imagen de ambos participantes en la interacción. Esta es una de las razones por las cuales expresar la opinión suele resultar una tarea difícil para los estudiantes de

L3, en la que fracasan con facilidad. Y constituye una de las razones por la que enseñar a emitir una opinión por medio del discurso escrito es una labor que los profesores de cualquier nivel educativo interesados en mejorar la competencia comunicativa de los alumnos no podemos eludir.

La libertad de opinión no debe ser entendida como una licencia para ofender. Por eso las ofensas personales no se publican, ya que no tienen que ver con la vida pública. En toda ocasión se debe guardar respeto a los lectores del periódico, tengan la opinión que tengan. En consecuencia, hay límites entre lo que tiene interés público y lo que corresponde a la vida privada de las personas. Aquí es donde radica la esencia de escribir para este medio: escrutar el material y enviar un texto adecuado. Se trata de que la discusión sea civilizada<sup>10</sup>.

La ofensa como argumento deja la sensación de que encubre la debilidad de un razonamiento, pues un argumento sólido no necesita de este artificio. Los periódicos, en sus manuales de estilo, proclaman el rechazo a las ofensas porque su ideal es que todas las opiniones se sientan cómodas en sus páginas, de manera que cuando un lector lea una carta piense que ese punto de vista vale la pena ser leído y analizado.

Las opiniones contribuyen a hallar nuevos aspectos a la verdad. A los periódicos les importa descubrir el error y poner en evidencia al equivocado, mantener las discusiones en un alto nivel de ideas, apartadas de la discusión estéril, de las ofensas y del ataque personal. Cualquier tema que se publique en un periódico generará opiniones a favor y en contra, pero la discusión que se haga en torno a cualquier punto debe tener altura. Todos los temas ganan en ella cuando deliberadamente se sustraen del ambiente de la ofensa y del ataque personal, sea cual sea el punto de vista que se esté defendiendo.

Por otro lado, desde una perspectiva sociodiscursiva y pragmática, las opiniones resultan muy interesantes. Primero, porque son acciones complejas. A menudo el acto de opinar implica secuencias largas de oraciones negociadas con un lector ausente, y el riesgo de ofender a un interlocutor desconocido y distante forma parte del mismo, de tal modo que esta dificultad ha de resolverse mediante cierto grado de indirección. En segundo lugar, las opiniones son interesantes porque su forma y contenido varían según la actitud del hablante y los hechos a los que nos referimos, o ante los cuales reaccionamos. También son sensibles a otras variables sociolingüísticas como la

---

<sup>10</sup> Estas afirmaciones están basadas en las realizadas por Mileika Bernal en [prensa.com] disponible en [<http://mensual.prensa.com/mensual/contenido/2005/01/09/hoy/defensor.shtml>] (consulta 22-11-05).

seriedad de la imposición (si es una crítica o una alabanza) o el medio en el que van a ser publicadas (una revista femenina de gran tirada o un periódico serio).

Como hemos anticipado en el epígrafe 5.4.1. *Criterios para el análisis de las cartas de opinión*, dos elementos básicos constituyen las cartas de opinión: el hecho y el comentario. Estos elementos constituyen un patrón subyacente al cual las cartas no se pueden escapar. Esta estructura hipotética del esquema informativo de las cartas de opinión fue señalada por van Dijk (1980) a propósito de la noticia. Los lectores que emiten su opinión parecen recurrir a este patrón. A veces este comentario es seguido de una *acción verbal* –la cual forma parte del comentario– que justifica aún más si cabe la escritura de la carta. Esta acción se constituye en resumen del comentario o de la opinión del hablante y suele ir en la posición final de la carta cuando es explícita.

Según la estructura textual, las cartas de opinión presentan un claro patrón que hemos distribuido en tres elementos: referirse al hecho, comentarlo y expresar una acción comunicativa. La noción de “hecho” se refiere a algo que ha ocurrido o que es el caso (*Oxford English Dictionary*, OED a partir de ahora). Es el tópico de la carta de opinión. Es el dato a partir del cual algunos autores (van Dijk, 1984:178) establecen la coherencia del discurso. Esta noción se asocia a la de comentario o comentario (ibidem), por la que entendemos la acción de comentar, en el sentido de explicar o criticar (OED). La noción de comentario se refiere a aquello que se escribe expresando opiniones o impresiones acerca de ello. Particularmente, las interpretaciones, explicaciones o aclaraciones que acompañan a los hechos. Por último, la acción, se refiere a aquello que el hablante hace con el texto, a la fuerza ilocutiva de su enunciado global.

En la figura 22 podemos constatar estos tres elementos tal como aparecen en las cartas analizadas. Se puede constatar de qué modo el modelo explicativo de la estructura de la carta de opinión sirve para dar cuenta de las tres funciones principales: referirse al hecho que motiva la carta, comentarlo y actuar mediante el lenguaje realizando alguna acción verbal global, como implorar, expresar un rechazo, criticar o advertir. Como podemos ver en este esquema resumen de las catorce cartas analizadas, hay algunas en las que la acción verbal coincide con el comentario y otras en las que es más fácil separarlos.

Este esquema resulta operativo para identificar segmentos del texto y clasificarlos de acuerdo las distintas acciones, temas o comentarios. También sirve para señalar cómo cada carta de opinión realiza el esquema común y en qué difieren unas de

otras, el modo en que cada carta despliega su discurso para realizar cada una de las funciones por medio del lenguaje.

Carta	<b><i>Referirse a un hecho</i></b>	<b><i>Comentarlo</i></b>	<b><i>Actuar comunicativamente</i></b>
Open Letter to Tony Blair	La invasión de los territorios palestinos por parte de fuerzas israelíes	Es horrible	Implorar a Primer Ministro que actúe inmediatamente para que cese el horror
What a Circus	La venta de despojos de las torres gemelas	Se está haciendo un uso indebido de la tragedia	Expresar un rechazo absoluto y criticar al pueblo americano y a sus representantes
My Husband	Las víctimas del bombardeo del 93 no son tratadas igual que las del 2001	No es justo	Exigir a los representantes políticos que se les dé el mismo trato
Nuclear Weapons	Las protestas antinucleares	Las armas nucleares favorecen la paz	Cambiar la opinión del lector para que no se acabe con ellas
Smoking	Se ha publicado un informe con un estudio sobre los daños del tabaco	Los humos del tráfico son peores	Mitigar el impacto del informe
Al Qaeda	Osama y Al Qaeda siguen siendo noticia	Bush no ha hecho lo suficiente para acabar con el terrorismo de Al Qaeda	Criticar a Bush recordándole sus promesas
Security at Airports	Los registros efectuados en los aeropuertos americanos	Las medidas son aleatorias e insuficientes. Hay peligro.	Advertir del peligro
Speeding	Un ministro ha sido sorprendido circulando con exceso de velocidad	Lo normal es circular con exceso de velocidad	Advertir de los peligros que supone circular con exceso de velocidad y sugerir soluciones a este problema
Spiderman	Un periodista ha criticado la violencia en el film Spiderman	Spiderman es una película sobre la relación entre el poder y la responsabilidad	Sugerir que se hagan más películas basadas en cómics
Mayor Blomberg	El Consejo Escolar ha propuesto alargar la jornada escolar	Es una buena idea alargar la jornada	Pedir que se alargue
Catholic Priests	La Iglesia Católica va a tomar medidas contra los sacerdotes condenados por abusar de los niños	Ya era hora que se tomaran medidas	Pedir que se les castigue como merecen
Cow Freaks	Los científicos han inventado una mini-vaca	Es una tontería	Burlarse de los científicos
Noisy Neighbours	Los nuevos vecinos son ruidosos y no atienden a la petición	No sabemos qué hacer	Pedir información o sugerencias para resolver el problema
Foul Play	Los dueños de perros ensucian el campo de football	Pedir que recojan la suciedad	Pedir que recojan la suciedad

Figura 22: Análisis empírico de los tres elementos fundamentales de la carta de opinión.

La noción de acción se refiere a acción verbal específica, es decir de comunicación, que los hablantes llevamos a cabo en la carta de opinión en tanto discurso escrito. Por ejemplo, exigir, pedir, implorar, expresar una actitud, etc. Esta acción puede ser explícita en el plano lingüístico, o implicada por el plano semántico y/o pragmático

(semántica discursiva). Las acciones implicadas resultan de estas proposiciones o implicaturas que son conclusiones extraídas de un conjunto de proposiciones, de algo que se dice en el texto. Incluyen aquellas cosas que se siguen de las cosas mencionadas previamente, y pueden ser de dos tipos: entrañadas o no entrañadas en la forma lógica de la proposición. Lo que Grice (1975) llama convencionales o conversacionales. Llamamos implicaturas a los significados que van más allá del significado expresado en términos de verdadero/falso, es decir de sus condiciones de verdad.

Por ejemplo, el enunciado “After what they did, they deserve a very, very harsh punishment” (*Catholic Priests*) la consideraremos una acción implicada por el plano semántico, ya que el verbo *deserve* seguido del predicado *a very, very harsh punishment* implica (*entails*) una crítica, pues tiene el valor o la fuerza de ésta. Igualmente, “My heart goes out to all of them, and to all of us” (*My Husband*), es una implicación semántico-pragmática porque tiene la fuerza de una acción expresiva de solidaridad con las víctimas del 11 S.

En cambio, *Nuclear Weapons* es toda ella una crítica a los manifestantes contra el armamento nuclear. La acción en este caso está pragmáticamente implicada porque no se sigue de lo afirmado en la forma lógica de las proposiciones sino del contexto de todas las proposiciones en su conjunto. Se trata de una acción global en el sentido que hemos visto a lo largo de estas páginas.

Hemos anticipado que el acto de opinar implica la evaluación o apreciación de unos hechos por parte del emisor. Cuando la opinión se realiza en una carta al director, el emisor/escritor se posiciona en relación con el destinatario, consigo mismo y con los demás, puesto que las cartas de opinión son textos que se producen en una situación particular (responden a un acontecimiento, a una noticia, o a otra situación). Se trata de textos situados en un contexto sociocultural, limitados por ese contexto.

Por eso, en las cartas de opinión, los hablantes expresan sus sentimientos y opiniones, no acerca de cualquier cosa, sino respecto a unos hechos u opiniones que puedan ser de relevancia para otros lectores de ese periódico, porque les pueden afectar, o porque se refieran a hechos conocidos, de actualidad, por ejemplo, a un artículo publicado en los días inmediatamente previos (véase epígrafe 2.4. *Aproximación a una caracterización de la carta de opinión*). El estilo de las cartas de opinión está controlado por el *registro*, por los posibles temas del discurso, y por los hechos que están sucediendo (la actualidad), y por aquellos sucesos que los hablantes se sienten

impulsados a denunciar, por opiniones que se han emitido previamente y que ellos desean rebatir, por informaciones que necesitan ser rectificadas, etc.

A continuación ilustraremos lo que acabamos de afirmar con algunos ejemplos extraídos de las cartas.

Así *Too Much Abuse*, es una carta que responde a los sentimientos que despiertan en el autor unas declaraciones aparecidas en la prensa del momento sobre los abusos a niños por parte de algunos eclesiásticos. El texto es el vehículo para dar cauce a los sentimientos muy vivos del hablante y la acción verbal que lleva a cabo satisface la necesidad íntima e interna de decir lo que uno piensa o siente.

*Open Letter to Tony Blair*, por otro lado, transmite una indignación colectiva ampliamente compartida por la comunidad de lectores, de la cual los firmantes se hacen portavoces: Además, la carta realiza una petición fuerte (mediante el performativo explícito *implore*). Del mismo modo, *Al Qaeda* hace partícipes a los demás lectores de una preocupación por la promesa incumplida del presidente del gobierno de USA, quien prometió castigar a los culpables y no ha cumplido su promesa. *What a Circus* denuncia unos hechos y vehicula fuertes sentimientos de indignación, susceptibles de ser compartidos por los demás lectores, que quizá no se han parado a pensar en estos hechos o posiblemente no conozcan los detalles. *Security at Airports* es la expresión de los sentimientos experimentados por un individuo a partir de una experiencia personal susceptible de ser compartida, ya que el tema de la seguridad está candente en esas fechas y resulta indignante que las incomodidades de los pasajeros no contribuyan en absoluto a mejorar la seguridad en los aeropuertos nacionales. Por el contrario, *Foul Play on the Pitch* constituye una forma original y humorística de enfocar un tema a partir de una visión personal de hechos desagradables que pueden afectar a otros lectores en otros ámbitos con el objeto de concienciar a aquellos dueños de perros que no piensan en los demás.

Como se puede constatar las cartas, al expresar opiniones, apuntan a ideologías, y, por lo tanto, se sitúan junto al poder establecido o enfrente de él. Es decir, se pueden situar en comunidades discursivas progresistas o conservadoras (véase van Dijk, 1998, para un estudio de la ideología como cognición social desde el análisis del discurso). El análisis crítico del discurso (CDA) estudia las estrategias que utilizan los hablantes para manifestar actitudes y creencias en la esfera social, o para averiguar cómo representan y reproducen el contexto social en la producción escrita. Al responder a unos hechos que mueven al lector que escribe a actuar por medio del lenguaje, estos expresan no

sólo sus creencias, sino también valores que presuponen ideologías y definen grupos sociales o culturas (Van Dijk, 1990:157). Estas opiniones se concretan en proposiciones evaluativas, que pueden ser bien personales, como las que se expresan en la carta *My Husband*, bien ejemplificaciones de opiniones más generales, como *Nuclear Weapons*. Este es sin duda un campo de investigación muy interesante que está teniendo cada día más especialistas (Van Dijk, 1998, Fairclough, 1992, 1995b, etc.), aunque queda fuera de nuestros objetivos un análisis en este sentido.

En segundo lugar, las cartas de opinión ofrecen regularidades en la distribución de los papeles sociales (*tenor*<sup>11</sup>). La teoría de la cortesía considera que toda comunicación verbal constituye un acto que pone en peligro la imagen de los participantes; los actos verbales son actos potencialmente amenazadores (FTA). En este sentido, las cartas al director se pueden considerar como actos de habla que, en principio, resultan potencialmente amenazadores porque reclaman la atención del oyente para ser leídas y porque opinan o comentan hechos con los que el lector podría no estar de acuerdo.

### **6.3. La cortesía verbal**

Una vez realizadas las consideraciones anteriores en relación al acto de opinar, explicaremos el modelo de análisis que hemos adoptado en este trabajo.

#### **6.3.1. Las tres variables del contexto en las cartas de opinión**

Como en todo acto potencialmente amenazador o FTA, al emitir opiniones los hablantes activan una serie de estrategias corteses encaminadas a suavizar las potenciales amenazas, de acuerdo con las tres variables contextuales establecidas por Brown y Levinson (1987). Estas variables han sido consideradas por estos autores como las determinantes de las elecciones que realizan los hablantes a la hora de codificar sus intenciones comunicativas en el plano lingüístico. Dichas variables, como hemos anticipado en el epígrafe correspondiente, son tres: poder (P), distancia (D) y seriedad (W) de la imposición. Estas han sido las variables identificadas por la teoría de la cortesía (véase 1.2.2. *La cortesía verbal*).

---

<sup>11</sup> El tenor (*tenor*) es un concepto procedente de Halliday y empleado por la teoría sistémica (Martin, en Shiffrin, 2001: 35-54). Las relaciones sociales entre los participantes en el evento comunicativo se describen en torno a la doble dimensión de poder y solidaridad.

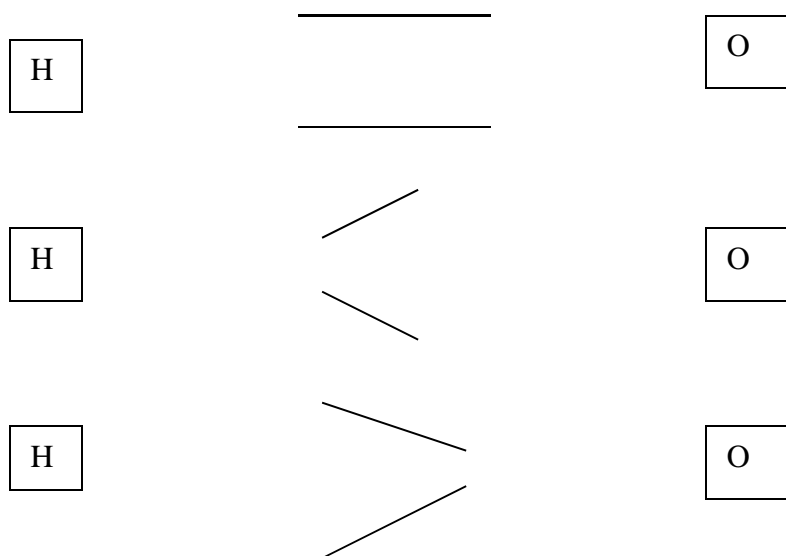
Estas variantes contextuales en cada acto comunicativo se calibran de modo específico. La perspectiva del género nos permite hacerlo de un modo bastante estable, ya que el *registro* depende del ámbito de uso y de la intención. Los géneros permiten a los hablantes establecer expectativas sobre cuáles serán estos parámetros de la interacción reconocidos por la comunidad discursiva.

Dichos parámetros suelen ser bastante fijos, y, una vez conocidos por los participantes en el evento comunicativo, son los que permiten realizar las inferencias e interpretar el texto como cortés o descortés. Aplicadas al género del que hablamos, las tres variables de la interacción verbal actuarían del siguiente modo:

- *Poder*. El Poder es el grado por el que uno de los hablantes en una interacción verbal puede imponer a los demás sus intenciones y objetivos así como su imagen pública. Incluye la codificación lingüística implícita o explícita de la diferencia de poder social existente entre los participantes en la interacción. En la interacción que analizamos (la carta de opinión) el carácter del destinatario es múltiple como veremos más adelante (véase figura 29: *Los destinatarios de una carta en situación de clase*). Veremos los tres casos más típicos: En primer lugar, supongamos que el hablante es un lector real, un individuo, hombre o mujer, de clase media, con estudios superiores y que los destinatarios son los lectores habituales del periódico (*The Washington Post, The Guardian, Los Angeles Times*), ambos, hablante y lector, se encuentran en la misma posición, es decir, en condición de igualdad. En segundo lugar, supongamos que el destinatario real, aquel al que va dirigido el enunciado directivo, son las autoridades gubernamentales, como en el caso de la carta *Open Letter to Tony Blair*. En este caso, y en todos aquellos casos en los que el destinatario real sean las autoridades, el estatus de ambos deja de ser el mismo por lo que la relación jerárquica deja de ser similar. Los enunciados de carácter directivo, explícito o implícito, van dirigidos a lectores con mayor poder social, a ellos se les ruega algo y en la codificación lingüística de la acción verbal se incluyen mitigadores de diverso tipo, ideados para reducir la amenaza que supone la realización de un acto de habla amenazador como la de un enunciado directivo explícito. En tercer lugar, supongamos que el firmante es un experto, como sucede en *Noisy Neighbours B* (página 677 *How to cope with Noisy Neighbours*),



donde encontramos una autoridad en el tema que se dirige a un ciudadano corriente, el lector medio. En este caso el estatus del destinatario es inferior al del firmante. La cortesía negativa entonces no se emplea apenas y los actos de habla indirectos son menos habituales. Las siguientes figuras, donde el hablante o firmante (H) se sitúa a la izquierda y el oyente o destinatario (O) a la derecha, pueden servir para ilustrar los tres casos:



- *Distancia social.* Con esta expresión nos referimos al grado de confianza o familiaridad entre los interlocutores. Hay periódicos o revistas que, como la mayoría de los seleccionados, mantienen esta distancia alta. Son los llamados en inglés *'quality' newspapers* o *broadsheets*, la prensa seria. Hay otros medios, como algunos periódicos locales o ciertas revistas, que pueden rebajar esta distancia y hacerla más reducida. Se trata de la llamada “prensa amarilla” o *popular press*. En cualquier caso, a nosotros, nos interesaba trabajar la distancia alta porque es algo que no se aprende espontáneamente sino que es producto de una familiarización de los hablantes con tipos de texto donde se da esta distancia. Por lo general, los participantes en la interacción de las cartas al director, no se conocen y no puede haber familiaridad entre sí aunque, dependiendo del medio donde se publica la carta, la distancia podría acortarse. Es decir, un periódico como el *Washington Post*, *The Guardian* o *Los Angeles Times* es un periódico serio. Si la carta del lector va dirigida a un medio como *The Sun* o a una revista

femenina muy popular, la formalidad de la interacción no sería la misma puesto que habría mayor cercanía entre ambos interlocutores. Para comunicarse con el lector, el hablante ha de mantener un equilibrio entre las muestras de solidaridad (aproximarse al lector) y de deferencia (no invadir su terreno personal). Las formas empleadas son las inclusivas (*we*), para explicitar el conocimiento compartido, apoyarse en creencias, valores o presupuestos mutuos, o expresar actitudes personales o subjetivas, relatar una vivencia, mostrarse optimistas respecto a sus deseos, etc. Una de las formas que tienen los hablantes de no invadir el terreno del lector es haciéndose presentes sólo de forma indirecta, implícita, no dirigiéndose a los lectores directamente, sino a terceras partes, dando a su discurso un carácter público y no privado, objetivo más que subjetivo, evitando personalizar las afirmaciones y desplegando señales que sugieran impersonalidad e imparcialidad. Utilizando, en definitiva, estrategias de indirección que eviten el compromiso del hablante y su implicación con aquello que afirma.

- *Seriedad de la imposición.* La seriedad de la imposición depende del acto de habla (+ para peticiones – para opiniones o expresión de sentimientos). Los actos que amenazan la imagen negativa del destinatario, los que amenazan su derecho a preservar su territorio, su autonomía, su derecho a no ser invadido, ponen en peligro la cooperación en la interacción. Esta es la razón por la que los hablantes, cuando anticipan peligro en la interacción, por ejemplo cuando prevén que el lector no va a cooperar, ponen en marcha una serie de estrategias. Estas estrategias requieren del hablante, primero, una evaluación exacta del peligro que corre su imagen o la del destinatario, y, segundo, una competencia sociopragmática y sociolingüística para regular su comportamiento verbal de tal modo que sus intenciones comunicativas se lleven a cabo con éxito, por ejemplo, activando mecanismos reductores o suavizando sus palabras mediante expresiones modalizadoras.

En definitiva el acto de opinar cuando se realiza en una carta al director de un periódico puede mostrar cierta variación en los parámetros, como podemos observar en la figura 23: *Las variables del contexto en las cartas de opinión.*

Para llevarse a cabo con éxito, el hablante ha de evaluar estos parámetros y calcular las estrategias de cortesía más adecuadas para emitir su opinión.

+- P	<p><i>Cow Freaks</i>: un hablante no experto se dirige a unos científicos.</p> <p><i>Noisy Neighbours</i>: un hablante no experto se dirige a otros no expertos .</p> <p><i>My Husband</i> un hablante experto se dirige a otros no expertos</p>
+- D	<p>En esta variable no se perciben cambios significativos entre los diferentes textos seleccionados, pero <i>Mayor Bloomberg</i> podría ser un ejemplo de distancia alta, mientras que <i>Foul Play</i> sería un caso de distancia corta</p>
+- W	<p><i>Open Letter to Tony Blair</i>. Alto.</p> <p><i>Speeding</i>: Alto</p> <p><i>Mayor Bloomberg</i>. Alto</p> <p><i>Foul Play</i>: Alto</p>

Figura 23: Las variables del contexto en las cartas de opinión.

### 6.3.2. Criterios para la caracterización de las cartas de opinión

En la figura 24 (*Criterios para clasificar las cartas al director*) mostramos algunos criterios para el establecimiento de una caracterización de las cartas de opinión. Primero según inician o no la interacción; segundo, según la categoría general de la acción global, y, tercer, según la acción específica que realiza globalmente la carta. El esquema resulta útil para revelar la estructura del discurso de la carta como un discurso orientado a una acción que inicia una interacción verbal o responde a otra anterior con el objeto de influir de algún modo en el destinatario. Para nuestro objetivo, el criterio más interesante es el tercero: determinar la acción específica de la carta de opinión, pues es el que se encuentra más en relación con los recursos lingüísticos del hablante.

CARACTERIZACIÓN DE LAS CARTAS DE OPINIÓN	
Criterios	
1. Según inicien o no la interacción	
1.	Las que interactúan con una opinión o información previa
2	Las que comentan hechos acaecidos o actuaciones recientes de algún gobierno, u organismo o institución, o el funcionamiento de algún servicio público u otras cuestiones de interés.
2. Según la categoría general de la acción global	
1	Directivo (peticiones, ruegos, sugerencias)
2	Asertivo (crítica, llamar la atención sobre algo, etc.)
3	Expresivo (rechazon opinión a favor o en contra de algo, congratularse por algo)
3. Según la acción específica que realiza globalmente la carta	
1. Pedir	
2. Refutar	
3. Sugerir	
4. Criticar	
5. Formular una queja	
6. Advertir	
7. Aconsejar	
8. Otras	

Figura 24: Criterios para clasificar las cartas al director.

A continuación ilustraremos este esquema con los ejemplos tomados de las cartas escritas por nativos. Previamente, en el esquema del epígrafe 5.4.1. *Criterios para el análisis*, pudimos constatar cómo cada carta se puede interpretar como una secuencia de enunciados susceptibles de ser reducidos a un enunciado general (macroacto en Van Dijk, 1984:302). En la siguiente figura, ilustramos un ejemplo de la aplicación que hemos realizado a partir de la carta *Open Letter to Tony Blair*:

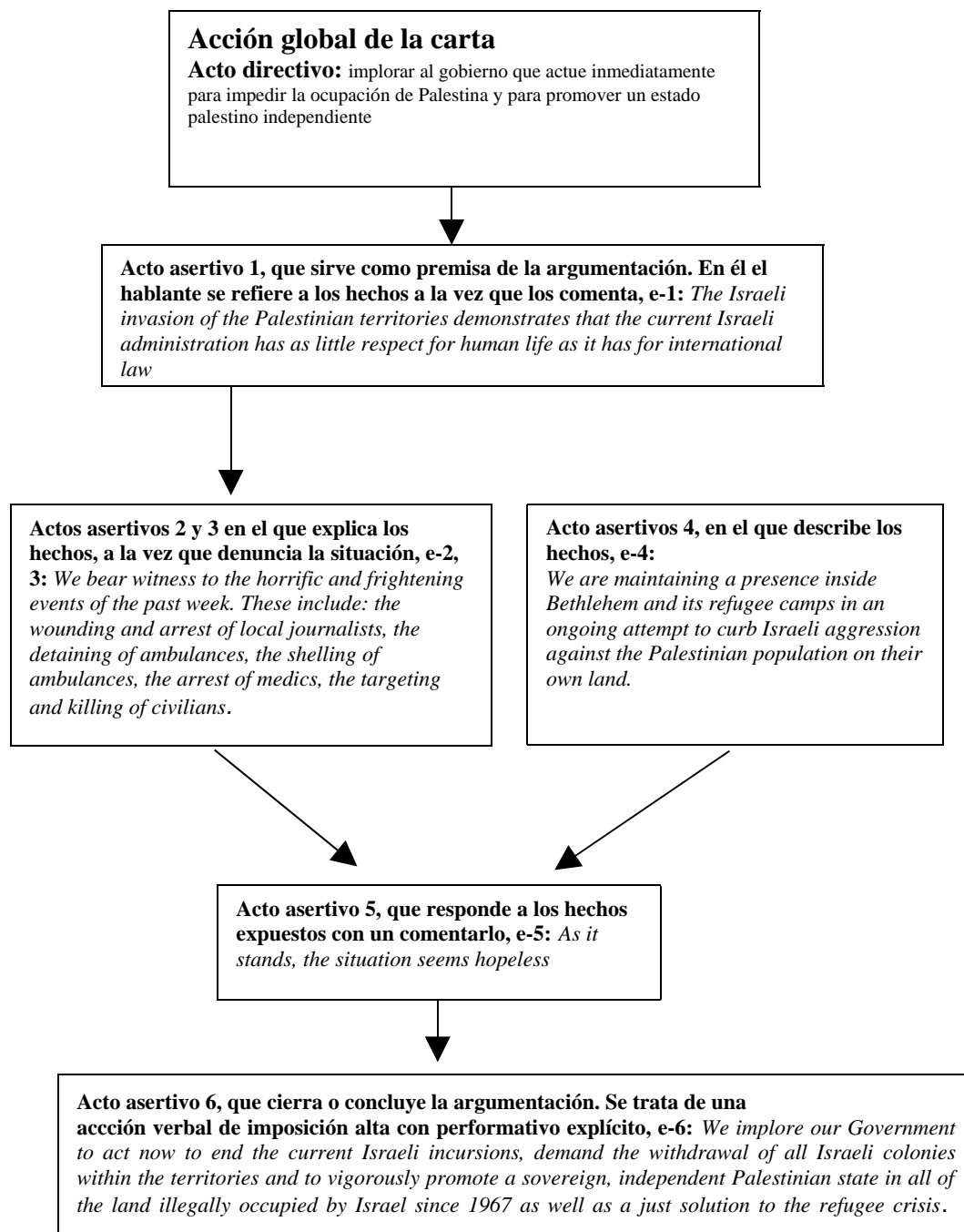


Figura 25: Análisis de una carta publicada.

La carta *Open Letter to Tony Blair* podría considerarse como un enunciado global cuya macro acción consiste en implorar a alguien que haga algo. Para realizar esta acción con fuerza, el inicio de la carta se construye como el lugar de la premisa de una argumentación cuyo objetivo es legitimar la petición mediante un acto asertivo cuya función comunicativa es la de establecer el tema y anticipar el comentario: “The Israeli invasion of the Palestinian territories demonstrates that the current Israeli administration has as little respect for human life as it has for international law”. La parte media se construye como una serie de actos asertivos cuya función es comentar el

tema y calificar los hechos (“horrific”, “frightening”) mediante e-2. E-3 sería la ilustración de que e-2 es cierto. Ambos actos constituyen la condición necesaria para formular el acto directivo que se formula en el enunciado final (e-6) mediante un performativo explícito (*we implore*). Este ejemplo, como es habitual en las cartas de los lectores, expresa una opinión para influir en los otros lectores, especialmente en el lector ideal (Tony Blair), seleccionado en el título de la carta. Esa influencia potencial constituye el efecto perlocutivo, el resultante de haber dicho algo (se refiere a los efectos producidos en el lector). En este caso, la carta es un ruego al presidente del gobierno británico para que se solucione el problema palestino.

En tanto acto de habla global, para llevarse a cabo con éxito la petición ha de cumplir ciertas condiciones preparatorias. Entre ellas, la condición esencial (Searle, 1979a), que es la que tiene que ver con el hecho de que el hablante intenta por medios verbales que el oyente lleve a cabo el acto. Para las aserciones, según este autor, las condiciones preparatorias incluyen el hecho de que el hablante deba tener algunas bases para suponer que la proposición aseverada es verdadera. Al exponer estas bases mediante las explicaciones de la parte media de la carta (enunciados 2, 3, 4 y 5), las condiciones preparatorias se cumplen por lo que esta carta satisface las condiciones de realización del acto de habla de la petición. E-4 proporciona información sobre el estado de cosas en el momento de escribir la carta; mientras que e-5 es un juicio evaluativo que resume la postura del hablante frente a los hechos que describe. En conjunto pues podemos ver tres movimientos distintos: el inicio, la parte media y el final, que constituye el segmento más importante: la súplica al gobierno de Blair para que actúe inmediatamente. Segmento intrínsecamente amenazador, que requiere del resto de la carta para obtener legitimidad comunicativa en la interacción.

Aunque no son muy frecuentes, hay algunas cartas al director cuyo propósito es informar. Son textos en los que las secuencias informativas exentas de opinión son predominantes. Sus autores son especialistas en algún tema o asunto del que se ha tratado previamente en el periódico o revista. Por ejemplo, *Noisy Neighbours B*<sup>12</sup> es un caso particular en el que el emisor de la carta es un especialista que escribe para informar a otro lector sobre el tema sobre el cual es experto. En este ejemplo, la acción global es informar a otros lectores que también puedan verse afectados por las molestias del ruido.

---

<sup>12</sup> Véase anexo II.

Además de actos asertivos y actos directivos en los que pedimos algo, en las cartas de opinión frecuentemente también expresamos sentimientos y actitudes. En resumen, las cosas que hacemos cuando escribimos cartas de opinión son básicamente tres:

1. Decimos a la gente cómo son las cosas (actos asertivos).
2. Tratamos de conseguir que hagan cosas (directivos).
3. Expresamos sentimientos y actitudes (expresivos).

En las cartas de opinión, no solemos ni comprometernos a hacer cosas (compromisivos) ni producimos cambios a través de nuestras emisiones (declaraciones), aunque la variedad de acciones verbales específicas que la carta puede realizar abarca un amplio espectro.

Pero las cartas de opinión pueden realizar una o varias funciones simultáneamente. Por ejemplo, pueden ser asertivas, cuando dicen cómo son las cosas, pero, al mismo tiempo, ese aserto puede ser una valoración positiva o negativa de una situación, y entonces se puede interpretar como una alabanza o una crítica. De hecho es frecuente que las descripciones de los hechos (referirse al hecho) incluya ya el comentario del hecho, como sucede de manera explícita o implícita en la mayoría de los casos (*Cow Freaks*, E1; *Noisy Neighbours*, E1; *Security at Airports* E1; *Open Letter* E1; *Speeding* E1; *Mayor Bloomberg* E1; *Catholic Priests* E1; *What a Circus* E1). Las cartas de opinión frecuentemente tienen una orientación directiva, por ejemplo, cuando el autor/es intenta/n que se haga algo para corregir una situación que es valorada negativamente. Es frecuente que al final de la carta se vislumbre una situación mejor, una vez el problema que se expone haya sido resuelto (*Open Letter*, *Speeding*). En resumen, todas las cartas que hemos seleccionado comentan un solo hecho: es el tema de qué tratan. Todas incluyen una acción verbal potente, como implorar (*Open Letter to Tony Blair*), denunciar (*What a Circus*; *Security at Airports*), pedir (*My Husband*; *Foul Play on the Pitch*), rectificar una opinión previa (*Spiderman*; *Nuclear Weapons*), advertir de un peligro que pasa inadvertido (*Smoking*), recordar que una promesa no ha sido cumplida (*Al Qaeda*), etc. Esta acción verbal la encarna un enunciado performativo o realizativo implícito o explícito (véase epígrafe 1.3.2. sobre la acción verbal), pues, por el hecho de decir hacen algo, realizan una acción.

Hasta aquí hemos hablado de algunos de los criterios pragmáticos que nos sirven para caracterizar la carta de opinión y hemos descrito un ejemplo ilustrativo. A continuación pondremos el foco en la estructura de la carta, y presentaremos algunos ejemplos más.

### 6.3.3. La estructura tripartita

Como hemos comprobado en el epígrafe 5.4.1. *Criterios para el análisis*, el análisis de las cartas de opinión se puede llevar a cabo teniendo en cuenta el discurso de la carta de opinión como una estructura genérica con un inicio, una parte media y un cierre, siguiendo a Bolívar (1994). Tanto inicio como cierre constituyen segmentos claramente definidos por su papel en la interacción verbal. El inicio constituye el *lead*, la entrada en el tema del que se va a tratar; la parte media, el *follow* o aquel elemento que sigue siempre al *lead*, como una respuesta al problema planteado en él; y el cierre, el *valuate* o evaluación, como aquello tras lo cual ya nada necesita ser dicho. Sólo los dos primeros elementos son obligatorios, mientras que el tercero es opcional, ya que puede estar elíptico, implicado en la parte media o inicial.

Llamaremos *lead* a la parte que introduce aquello de lo que trata la carta de opinión (*the aboutness*). Llamaremos *parte media*, o *follow*, a aquella parte que responde a la pregunta implícita en el *lead* y que de algún modo responde a éste. Y, finalmente, llamaremos acción a la valoración (*valuate*), es decir aquella parte que cierra el ciclo de comunicación entre escritor y lector (aunque lo cierre sólo convencionalmente puesto que puede haber réplicas en otras cartas o en otras secciones de opinión del periódico o revista). Mientras que el *lead* y la acción o evaluación (*valuate*), representan actitudes del emisor más o menos definidas, el (*follow*), actúa de mediador entre ambos, como un amortiguador o como un embrague o transición antes de la evaluación final.

En el caso de las cartas de opinión, la parte media está formada muchas veces por los argumentos o las explicaciones que sostienen la opinión. La evaluación, que es la parte más significativa, tiene como función principal, tal como ha señalado Labov (1979), indicar la parte del texto o el punto exacto que es relevante para el lector, relevancia sobredeterminada por partida doble, por la naturaleza del texto mismo, y, sobre todo, por el contexto social de la interacción (Hunston, 1994).



### 6.3.3.1. *El inicio, el comentario y el cierre*

En el análisis de las cartas de opinión publicadas hemos observado la estructura de las mismas. En este epígrafe queremos comprobar si se pueden establecer algunas pautas comunes entre ellas a partir de la estructura tripartita de inicio, la parte media y cierre.

#### *El inicio*

Previamente, ya comprobamos (5.4.1. *Criterios para el análisis*) cómo la estructura tripartita es capaz de dar cuenta de la estructura informativa (*hecho-comentario*) y de la acción verbal (*conclusión*) de algunas de las cartas que hemos examinado (véase figura 21: *Estructura de la información*). Lo dado, el hecho que se comenta, es como el lugar sobre el que se escenifica el comentario o la opinión del hablante (Sanford y Garrod, 1981, en Brown y Yule, 1993). Lo nuevo es el comentario, la opinión; la acción verbal e la parte más importante o relevante de la carta, la cual puede ir implícita en el comentario o desprenderse de él.

De los hechos a los que nos referimos damos cuenta, generalmente, en el inicio de la carta, aunque a veces esto no es así, puesto que se produce una gran variación en la forma lingüística de llevar a cabo esta función pragmática de iniciar la interacción en las cartas de opinión. En nuestro análisis, no hemos encontrado un modo único o preferido de iniciar la interacción ni tampoco ninguna relación entre la forma sintáctica o semántica de la oración y la función interactiva del inicio. En la figura 26 hemos copiado los enunciados iniciales de las cartas escritas por nativos. En ella se puede constatar que no hay un patrón morfosintáctico único, aunque la mayoría sean oraciones declarativas de tipo afirmativo. La inscripción de la persona también es variable; I, *we*, *your*, o un sintagma nominal en tercera persona (*The new occupants; Al Qaeda; Security at Airports*, etc.). El tiempo verbal también varía pudiendo encontrar tanto presente como pasado o perfecto (*was*, *has*, *is*, *demonstrates*, *was killed*, *point out*, *have made*, etc.). No encontramos pues reglas en la construcción de los inicios sino principios pragmáticos que operan regulados por una especie de potencial estructurador del género (GSP)<sup>13</sup>. Hay autores cuyos *inicios* incluyen la expresión de la opinión o los sentimientos, y otros, por el contrario, crean suspense y revelan el desenlace más adelante. Su construcción se parece a la de algunos chistes que no sabes la dirección

---

<sup>13</sup> Ventola, 1987:51.

que van a tomar hasta que no llega la última línea. Lo ortodoxo sería exponer con detalle los hechos que se van a comentar y a continuación comentarlos, tal como hace la carta *Open Letter to Tony Blair*, aunque otro modo muy corriente es avanzar la opinión inmediatamente, simultáneamente a la señalización del tema.

A continuación comentamos algunos tipos de inicios encontrados en las cartas escritas por hablantes nativos. En primer lugar, nos referiremos a los inicios que se construyen como réplica a otros discursos.

- Una característica de los inicios es que en ellos se realiza la función de enlace con los enunciados precedentes. Como hemos anticipado en el epígrafe anterior (el acto de opinar), algunas veces el enunciado que abre la interacción constituye una respuesta a un enunciado previo. La convención en algunos medios es utilizar la abreviatura “Re” seguida de el titular del artículo y de la fecha de aparición, como sucede en *Smoking*: “Re "Smoking Goes From Bad to Worse, New Research Finds," June 20: We all know how evil smoking is”. O una referencia en paréntesis como en *Speeding*: “Sir, The very universality of speeding (report, "Police stop Straw's 103mph car", later editions, July 21) epitomises the yob culture in our society.”
- Otro modo de iniciar el discurso es refiriéndose a un enunciado anterior aunque no se trate de un texto escrito en ese medio sino de una cita, como sucede en la carta *Nuclear Weapons*. En este caso ha habido una manifestación de los defensores de la abolición del armamento nuclear. El lema de la manifestación ha sido “nuclear weapons must be abolished”, la frase citada, que el hablante utiliza en su enunciado inicial, para introducir la premisa de la argumentación y rebatirla con una explicación para concluir que, por lo contrario, la existencia del armamento nuclear es lo que ha parado las guerras internacionales. El enunciado inicial es pues el escenario para el comentario, pero la introducción del tema no se corresponde con el sujeto sino con la parte final del enunciado, la aposición: tal como aparece en la figura siguiente: “Nuclear weapons protesters point out that current tensions between Pakistan and India, and the possibility of a nuclear war, prove that they have been right all along —that nuclear weapons must be abolished”.

- La cita puede ser implícita, como ocurre en la carta *Spiderman*: “David Broder was "appalled" by the violence portrayed in "Spider-Man."Yes, the movie did contain violent scenes, but in reality violence is committed by evil people toward innocent victims”. La carta se construye a partir de esta crítica cinematográfica como una réplica que expresa desacuerdo y argumenta las razones del mismo.
- Hay veces que la carta responde a otra carta anterior, por lo que el enunciado inicial va dirigido al autor de esa carta, como en *Noisy Neighbours* b: “Your correspondent (letter 8 March) has two options for action over noisy neighbours once friendly persuasion has failed”.

En segundo lugar, mencionaremos la variación en la presentación de la información conocida y de la información nueva.

- Inicios ortodoxos o canónicos, donde el hablante crea el escenario al mismo tiempo que anticipa la opinión:

*Open letter to Tony Blair*: The Israeli invasion of the Palestinian territories demonstrates that the current Israeli administration has as little respect for human life as it has for international law.

*Security at Airports*: The process of security at our nation's airports is a joke and an outrage.

Este enunciado de apertura y el de la carta anterior, además de señalar cuáles son los hechos, proporciona ya una evaluación de los mismos. Se trata de enunciados muy bien contruidos porque son capaces de hacer dos cosas al mismo tiempo. En este caso, por un lado, nos dice que vamos a leer sobre la seguridad en los aeropuertos de USA tras los atentados terroristas del 11 de Septiembre; por otro lado, las entradas léxicas *joke* y *outrage*, que en este contexto tienen un significado claramente negativo y cargado de fuerza ilocucionaria, están valorando ya esos hechos que denuncia. En el anterior ocurre exactamente igual que el eufemismo *little respect* [...].

- Inicios que despiertan curiosidad. Su ambigüedad desencadena una serie de inferencias que sirven para interesar al lector y seguir leyendo: Por ejemplo *Foul Play on the Pitch*: “I am glad I do not play football”. Pronto el lector se da cuenta de la dirección que toma el texto: “Our local pitch, like many oth-

ers, is an open space which doubles as a dog walking area, but some owners are still ignorant of the fact that dog mess must be removed”. Ya tenemos el escenario. La opinión se encuentra en el siguiente enunciado: “Please, dog walkers, consider other users of the space and pick up after your pets”.

- Inicios que prefieren colocar el escenario en posición final y la opinión en posición adelantada. Es el caso de la carta *What a Circus*, donde el comentario es el que está situado en posición inicial (*circus*): “What a circus we have made of the terror that took place on Sept. 11”. Lo mismo ocurre con *Cow Freaks*: “I was appalled at the Update on ‘mini-cows’” donde la opinión (*appalled*) aparece en primera posición, precediendo al escenario: “the Update on ‘mini-cows’” (un artículo publicado en el mismo medio). La respuesta del lector es clara y está expresada con contundencia mediante el adjetivo.

Finalmente, indicaremos un caso particular, cuya función pragmática no encaja en lo expuesto hasta ahora: nos referiremos a inicios cuya función es *legitimar* al hablante antes de emitir la opinión. Dicha función se puede compaginar con la de anticipar cuál es el escenario para la opinión que se emitirá. Es el caso de *My Husband*: “My husband was killed on Sept. 11”. El tema se señala al final del enunciado, en el predicado. Hasta el enunciado segundo y tercero no conocemos la intención del hablante: la compensación económica a las víctimas. Para que la petición tenga éxito, el hablante recurre en su primer enunciado a proporcionar la condición previa del acto de habla (Searle, 1969, 1979a):

E2. I think that the families who lost someone in the 1993 World Trade Center Bombing should get the same treatment and respect as those of us who lost someone on 9-11.  
E3. They should definitely be compensated the same way that we are. E4. They are no different.

Esta condición previa le permite reforzar su estatus para realizar la petición, legitimándola.

En la tabla de la figura 26 aparecen los inicios de las cartas. Esta tabla muestra las preferencias por situar el tema en posición final. A veces el comentario le precede, como en 1, 3, 12, 15; otras le sigue, como en 5, 6 y 8. No hay una forma canónica de presentar la información en los inicios. La variación es total, ya que las tendencias generales del idioma en cuanto a la estructura informativa de la oración (el foco

aparece generalmente al final de la oración; los componentes pesados de la oración suelen ir al final, la información conocida suele ir delante de la información nueva) se pueden alterar debido a causas estilísticas (Huddleston *et altri*, 2002:1372). La teoría de la cortesía, sin embargo, va más allá y señala que el estilo puede estar motivado por razones de imagen.

Como se puede observar en la figura 26, el inicio sirve para contextualizar el mensaje. No se trata de hacer una presentación detallada del tema o de los hechos, sino de dar por supuesto que los lectores saben de qué se trata. Las citas anteriores (*Figura 28*) muestran cómo el tema se puede señalar mediante formulaciones lingüísticas bien diferentes. A veces el tema no tiene por qué coincidir con ningún segmento de la carta, sino que se ha de deducir del contexto mediante un procedimiento inferencial.

<i>Cow Freaks</i>	I was appalled at the Update on 'mini-cows' (N1180)
<i>Nosiy Neighbours</i>	The new occupants of the adjoining house frequently play loud thudding music until late at night
<i>Smoking</i>	Re "Smoking Goes From Bad to Worse, New Research Finds," June 20: We all know how evil smoking is.
<i>Al Qaeda</i>	Al Qaeda is reportedly resurgent, and Osama bin Laden is still alive
<i>Security at Airports</i>	The process of security at our nation's airports is a joke and an outrage
<i>Open letter</i>	The Israeli invasion of the Palestinian territories demonstrates that the current Israeli administration has as little respect for human life as it has for international law
<i>My Husband</i>	My husband was killed on Sept. 11
<i>Nuclear Weapons</i>	Nuclear weapons protesters point out that current tensions between Pakistan and India, and the possibility of a nuclear war, prove that they have been right all along—that nuclear weapons must be abolished
<i>Speeding</i>	Sir, The very universality of speeding (report, "Police stop Straw's 103mph car", later editions, July 21) epitomises the yob culture in our society
<i>Mayor Bloomberg</i>	I think the Board of Education should extend the school day.
<i>Catholic Priests</i>	It is about time that they are finally doing something about this whole thing with the Catholic priests
<i>Spiderman</i>	David Broder was "appalled" by the violence portrayed in "Spider-Man." Yes, the movie did contain violent scenes, but in reality violence is committed by evil people toward innocent victims
<i>Foul Play</i>	I am glad I do not play football
<i>What a Circus</i>	What a circus we have made of the terror that took place on Sept. 11.

*Figura 26: Algunos inicios cartas publicadas.*

Según se refieran a algo publicado con anterioridad, o no, los inicios se pueden clasificar en dos tipos principalmente: aquellos que se refieren a un artículo anterior y aquellos que inician el tema. En todo caso se observa una gran variedad de posibilidades, como hemos visto. En el prototipo que hemos manejado en la secuencia de instrucción se trataba de proporcionar un escenario de conocimiento compartido, bien señalando el tema, bien anticipando cuál iba a ser el desarrollo de la opinión del locutor (véase III.2. sobre la secuencia de instrucción).

Resumiendo, los enunciados situados en los inicios de las cartas varían en el grado de cortesía que codifican. Por lo demás se configuran en dos grandes categorías como se puede observar en la figura 27: los que responden a una interacción previa y los que inician una interacción.

Los que responden	Los que inician
<p>Señalar inmediatamente el documento al que se refieren</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>I was appalled at the Update on 'mini-cows' (N1180)</i></li> <li>• <i>Your correspondent (letter 8 <u>March</u>) has two options for action <u>over noisy neighbours</u> once friendly persuasion has failed</i></li> <li>• <i>Re "Smoking Goes From Bad to Worse, <u>New Research Finds</u>," June 20: <u>We all know how evil smoking is.</u></i></li> </ul>	<p>Señalar el tema bien mediante una oración afirmativa de tipo declarativo, bien de otro modo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>The process of security at our nation's airports <u>is a joke and an outrage</u>, donde el tema va en primer lugar seguido del comentario u opinión, que va en posición final (subrayado). Esta es la forma cortés.</i></li> <li>• A veces estos son preferibles: <i><u>What a circus we have made of the terror that took place on Sept. 11.</u> Estos inicios, que sitúan la opinión delante (subrayado), tienen la ventaja de poseer mayor fuerza ilocutiva que los anteriores. Al romper las expectativas corteses del lector resultan textos muy eficaces desde el punto de vista retórico</i></li> </ul>

Figura 27: Resumen de los inicios de las cartas de opinión.

Resumiendo, el inicio es el movimiento de poner en marcha el intercambio verbal con el interlocutor, por lo tanto va dirigido a tomar contacto y facilitarle la tarea de procesar el texto. Puede tener diversas funciones: crear un marco temático, es decir señalar el tema del que se va a hablar, dentro del cual se sitúa el tópico; o anticipar el

desarrollo que el tema tendrá a lo largo del discurso. En el inicio, el locutor, generalmente, proporciona un escenario mínimo desde donde interpretar la opinión o el comentario, pero puede suceder que el contexto del evento comunicativo proporcione ese escenario o, incluso, que la estrategia retórica lleve al locutor a dilatar la aparición del tema para crear suspense, expectación, como en *Cow Freaks*.

### 6.3.3.2. *La parte media*

La parte media de la carta de opinión presenta una gran variabilidad, pues depende del inicio de la misma. En algunos casos, como hemos anticipado previamente, la parte media de las cartas de opinión, se construye como una serie de explicaciones, que constituyen requisitos para formular la petición (si la hay). Es el caso de *Open Letter*, donde E1 se refiere a los hechos y los comenta, comentarios reforzados por E2. Mientras que E3 y E4 proporcionan las explicaciones que apoyan esta opinión.

La parte media se puede considerar también una respuesta a una pregunta implícita en el inicio de la carta, cuando el hablante expone la situación sobre la que opina. Por ejemplo en *Cow Freaks*, E1 “I was appalled at the Update on ‘mini-cows’ (NI180)”, introduce *I was appalled*, mientras que E2, E3 y E4 contesta por qué esto es así. Lo mismo que *Security at Airports* donde E1: “The process of security at our nation's airports is a joke and an outrage” y E2: “The random selection and search of individuals prior to boarding a plane is making fools out of those who make the rules” proporcionan la opinión, mientras que E4 y E4 constituyen un relato de experiencia vivida introducido con la finalidad de apoyar esta opinión.

También hemos señalado cómo la coherencia constituye un aspecto importante de la parte media de la carta. La progresión del tema (las cartas de opinión son textos de tema único) asegura la articulación de los componentes oracionales y señala qué enunciados son adecuados y cuáles no lo son (Winter, 1994:68). Si la información es redundante y no avanza, por ejemplo, resulta, a todas luces, inadecuada. Los enunciados han de seguirse unos a otros sin interrupciones bruscas o saltos inesperados. Se trata de tener en cuenta al lector, de darle las explicaciones relevantes y de hacerle la lectura más fácil señalando los enlaces entre la información conocida y la nueva. La adecuación de la parte media está en relación a las restricciones pragmáticas, semánticas y gramaticales del inicio de la carta. En las cartas al director hay que tener

en cuenta que la parte media no permite desarrollar un tema distinto al anunciado previamente en el inicio, ya que se trata de un discurso de tema único. Esto es lo que les da coherencia y solidez. La estructura retórica del texto (problema-solución o de una premisa-argumentación) (véase epígrafe 2.1.2. *La descripción del texto*), determinará la situación a desarrollar: real (hechos que se denuncian, por ejemplo) o hipotética, (una premisa falsa a desmontar por la argumentación). La parte media está en todo caso condicionada por el inicio y por la estructura retórica subyacente al texto. Los argumentos o las explicaciones que sostienen la opinión suelen ser el material del que está formada la parte media de una carta al director.

Obsérvese la carta *Foul Play on the Pitch*:

E1. I am glad I do not play football. E2. Our local pitch, like many others, is on open space which doubles as a dog walking area, but some owners are still ignorant of the fact that dog mess must be removed. E3. Recently, I saw a large dog had fouled right on the corner kick area. E4. Please, dog walkers, consider other users of the space and pick up after your pets. E5. Meanwhile, I shall carry on with my hobby of knitting. E6. It's much safer and cleaner.

El tercer enunciado “Recently, I saw a large dog had fouled right on the corner kick area” es el relato (o ejemplo) que apoya la afirmación hecha en el enunciado inmediatamente anterior: “some owners are still ignorant of the fact that dog mess must be removed”, que se construye como una evaluación de los hechos percibidos por el hablante, que han provocado una indignación suficiente como para motivarle a escribir la carta.

Observemos como *Nuclear Weapons* se construye como una carta de estructura textual del tipo hipotético real en la que el inicio constituye la hipótesis que el hablante cuestiona. La hipótesis de partida es: las armas nucleares son perniciosas (E 1 y E2):

E1: Nuclear weapons protesters point out that current tensions between Pakistan and India, and the possibility of a nuclear war, prove that they have been right all along: E2: that nuclear weapons must be abolished.

Este inicio exige como par adyacente la evaluación: lo que el hablante piensa (E 3): “These protesters could not be more wrong”. Y este enunciado a su vez lleva como pares adyacentes subsiguientes los enunciados 4 y 5, que se justifican desde el plano pragmático de la interacción social como explicaciones o justificaciones de que el hablante tiene razón y que el lector puede adherirse a esta posición evaluativa:



E 4. The existence of nuclear weapons is the one thing that has prevented major wars for the last 57 years. E5: One only needs to look at the millions killed in two world wars to realize that that pattern would have continued, with ever more lethal conventional weapons, except for the deterrence of nuclear weapons.

El primero de estos enunciados (E3) nos proporciona la opinión: “These protesters could not be more wrong”. Se trata de una aserción evaluativa. La evaluación se lleva a cabo mediante el adjetivo *wrong*. Y los otros dos enunciados nos proporcionan las explicaciones que requiere este segmento discursivo para ser adecuado. Se trata de dos argumentos. Estos argumentos son los datos que proporciona el hablante para legitimar su opinión a favor del armamento nuclear para evitar las guerras. En esta carta, pues, la opinión y la acción verbal constituyen una sola unidad puesto que es un texto argumentativo dirigido a desmontar una premisa, que es la opinión que sostienen “los otros”, aquellos que están en contra del armamento nuclear. Se trata de un hablante que aprovecha unos hechos acaecidos recientemente: una manifestación en contra del armamento nuclear, para expresar su opinión a favor del mismo, evaluando la ausencia de guerras internacionales como un resultado de la existencia del armamento nuclear. El análisis pone en evidencia la falacia de equiparar una cosa con otra. Y está dando a entender que si no hubiera armamento nuclear nos volveríamos a matar unos a otros. El acto de habla (la intención) y la opinión constituyen pues una unidad. La evaluación de los hechos y la codificación de la opinión en el plano verbal dan pie a una serie de inferencias entre las cuales está la de advertir de que mejor estamos con ellas que sin ellas:

E5: [...] that pattern would have continued, with ever more lethal conventional weapons, except for the deterrence of nuclear weapons.

En conclusión la opinión de este hablante constituye una advertencia al lector (destinatario). El procesamiento del texto por parte del lector es más fácil gracias a la repetición léxica y a los fenómenos de sinonimia, que dan al texto una unidad de acción muy típica del género de las cartas de opinión. Asimismo, las relaciones entre las ideas se explicitan gracias al uso de marcadores discursivos. Estos ayudan al lector a procesar el discurso, conduciéndole desde el inicio hasta el cierre. Algunos de estos marcadores (*First of all, but, For example, In other words, In fact, etc.*) aparecen en el extracto siguiente de *What a Circus*, cuyo texto tiene el aspecto de una sucesión de acontecimientos que conducen al lector hasta el momento presente, en el que la situación es ya insostenible, hecho que provoca la carta:

E1. What a circus we have made of the terror that took place on Sept. 11. E2. First, we handled the entire tragedy in our typical American, dramatic fashion. E3. Next, we built observation decks so that anyone who happens to be in New York can view what should have remained, at least for the time being, a graveyard and sacred ground. E4. Bodies are still being pulled out of the rubble and the families are being forced to have their pain laid out for all to see from the "deck." E5. Vendors in the area are selling WTC-related items to tourists. E6. The most horrific tragedy to happen on U.S. soil has now become a tourist trap.

Pero los conectores y marcadores discursivos no necesitan siempre de explicitación como en este caso, donde cumplen una clara función de estructuración de la parte media, sino que pueden quedar implícitos. Hemos observado por lo general ausencia de conectores explícitos en las cartas de opinión examinadas y preferencia por patrones problema-solución, a cuya naturaleza interna se llega, como bien ha demostrado Hoey (2001:123), en virtud de una serie de preguntas que el lector le formula al texto. La proyección de preguntas sobre el texto permite dar con su estructura básica, señalizada mediante elementos léxicos del texto. Dicha proyección constituye un buen modo de describir los movimientos del texto de un modo dialógico en términos de interacción entre el lector y el escritor.

Dejando de lado los conectores y los patrones de organización textual implícitos, recuperables a partir de los elementos léxicos y de la proyección de las preguntas sobre el texto, examinaremos ahora un caso particular donde el tema, el comentario y la explicación se suceden de forma canónica. Se trata de la carta *Security at Airports*, donde el tema y el comentario aparecen en los enunciados 1 y 2, mientras que las explicaciones adoptan un modo recurrente en este tipo de texto: el relato de experiencia vivida, muy convincente en este caso para legitimar una opinión emitida previamente (E 3 y 4).

E1. The process of security at our nation's airports is a joke and an outrage. E2. The random selection and search of individuals prior to boarding a plane is making fools out of those who make the rules. E3. On a recent trip from L.A. to Dallas and back I was appalled that two young Boy Scouts were being searched at the gate while I walked onto the plane with a glass bottle of iced tea. E4. The bottle was in the same hand as my boarding pass and ID as I was checked out for the third time for that flight.

A la vista de lo expuesto hasta ahora, podemos concluir que la parte media de la carta, interpretada desde la teoría de la cortesía constituye el lugar de la interacción social donde el hablante intenta mostrarse más agradable con su interlocutor, dándole muestras de que lo aprecia y acercándose a él mediante la cooperación. El hablante satisface igualmente sus deseos de ser ratificado, comprendido, sancionado

favorablemente, por el lector en sus opiniones y evaluaciones de las situaciones, acontecimientos o hechos sujetos a controversia o debate en esta parte media de la carta. Se trata de satisfacer el deseo del hablante de que sus intenciones comunicativas sean contempladas por el lector como deseables, es decir, de satisfacer su deseo de agradar al lector (Brown y Levinson, 1987:47).

Resumiendo, la parte media tiene la función de aportar explicaciones que legitimen la opinión. Hay que tener en cuenta que la parte media no permite desarrollar un tema distinto al anunciado previamente en el inicio, ya que, como venimos insistiendo, se trata de un discurso de tema único. Esto es lo que le da coherencia y solidez a la carta. La progresión del tema asegura la articulación de los componentes oracionales y señala qué enunciados son adecuados y cuáles no lo son. La coherencia es un aspecto importante de esta parte. Las oraciones han de seguirse unas a otras sin interrupciones bruscas o saltos inesperados. La parte media, además, está determinada por el esquema textual inicial (problema-solución o de una premisa-argumentación, etc.).

#### *6.3.3.3.El cierre, final o evaluación*

En este epígrafe mostraremos diferentes maneras de cerrar la carta de opinión. El cierre es el último movimiento de la interacción verbal. En él se deja clara la postura del hablante. Si la carta incluye una evaluación final, el cierre la resume, pues señala el final de la acción verbal emprendida por el emisor y, al igual que en una columna editorial, ha de conseguir cierta fuerza, para así impactar al lector. Desde el punto de vista pragmático el final, a veces, incluye un acto directivo, como veremos seguidamente con un ejemplo. Desde el punto de vista específicamente cortés, al ser el lugar donde se expresan los deseos del hablante, constituye también el lugar donde se activan las estrategias mitigadoras de la fuerza ilocucionaria del acto realizado.

Cuando analiza los artículos editoriales, Bolívar observa que si los actos directivos se encuentran en la parte del cierre, es decir, en la evaluación final, tienen la función de “proposing or suggesting ‘desirable’ course of action” (Bolívar, 1994:292). Puesto que los directivos, según la teoría de los actos de habla, se pueden realizar de forma directa o indirecta, es decir implícita o explícitamente, diremos que el directivo es indirecto o implícito cuando ha de ser inferido del contexto del discurso porque no está señalado por un verbo performativo explícito, sino que aparece entrañado en un

enunciado formulado como un aserto. De ahí que volvamos a lo que antes hemos llamado “acciones verbales pragmática o semánticamente implicadas”. Esta autora define con estas palabras este tipo de acciones:

Direct directives can be defined as declarative turns consisting of sentences which carry signals that indicate the agent, the kind of action to be performed and, optionally, the circumstances of the action (Bolívar, 1994:292).

A continuación examinaremos algunos ejemplos de cómo esta mitigación se lleva a cabo en el plano verbal.

*Smoking* es un ejemplo de esta contundencia que deja marca en el lector. Con únicamente cuatro enunciados, la carta concluye con una pregunta retórica y su respuesta:

E3: But when can we expect to see the results of studies of the effects of 50 years of inhaling combustion-engine exhaust with every breath we've taken? E4: Not, I imagine, any time in our abbreviated lives.

La expresión clara y lógica hace de ella una carta sumamente eficaz. Del mismo modo, los dos últimos enunciados de *Cow Freaks* demuestran que las respuestas a preguntas del propio texto constituyen un típico recurso de este género para expresar la opinión de forma cortés:

E4: Living on rubbish, producing more nutritious milk than a cow, and less susceptible to disease, this 'mini-cow' inhabits many third world countries.  
E5: It's called the goat

Las propias preguntas retóricas, como en E3: “How does one handle a situation like this? E4: Do your readers have any suggestions?” (*Noisy Neighbours A*) son recursos muy empleados y cargados de eficacia interactiva. De ellas nos ocuparemos en el epígrafe siguiente.

El humor, capaz de dejar al lector con una sonrisa, como en los siguientes enunciados de *Foul Play on the Pitch*: E4: “Please, dog walkers, consider other uses of the space and pick up after your pets”. E5: “Meanwhile, I shall carry on with my hobby of knotting”. E6: “It's much safer and cleaner”. El humor constituye, pues, un recurso eficaz para sostener una opinión sin el peligro de ofender al destinatario.

O, como en *Spiderman*: E13: “Maybe we should be making more movies from comic books”. E14: “Comic books seem to have a better understanding of morality than other kinds of printed media” el cierre sirve para volver a formular la actitud y posición

del emisor, sintetizando el comentario desarrollado en la parte media y dejando clara la relevancia de la afirmación final.

Un cierre apropiado es indicador de la competencia del hablante, de su capacidad retórica y constituye un elemento clave para la comprensión del mensaje y de la posibilidad de recuperarlo en la memoria. En las cartas de opinión de estructura polémica, como en *Open Letter to Tony Blair*, el inicio se construye como una premisa y el cierre como una conclusión. A menudo la conclusión se formula como un acto directivo de claros efectos perlocutivos.

En esta carta, la premisa es la siguiente: E1: “The Israeli invasion of the Palestinian territories demonstrates that the current Israeli administration has as little respect for human life as it has for international law.” A esta premisa, le suceden una serie de argumentos:

Argumento 1: Enunciados segundo y tercero: E2: “We bear witness to the horrific and frightening events of the past week”. E3: “These include: the wounding and arrest of local journalists, the detaining of ambulances, the shelling of ambulances, the arrest of medics, the targeting and killing of civilians”.

Argumento 2: Está implícito, pero se puede recuperar a partir del salto entre los enunciados precedentes y el enunciado cuarto: E4: “We are maintaining a presence inside Bethlehem and its refugee camps in an ongoing attempt to curb Israeli aggression against the Palestinian population on their own land”. Sería algo así como nuestra presencia allí no es suficiente.

Y una conclusión: el enunciado quinto, que es evaluativo: E5: “As it stands, the situation seems hopeless”. A esta evaluación de la situación le sigue una petición fuerte en forma de performativo explícito, cuya primera persona es inclusiva, (la fuente locutiva (*locutive source*), y los destinatarios locutivos (*locutive targets*):

E6: We implore our Government to act now to end the current Israeli incursions, demand the withdrawal of all Israeli colonies within the territories and to vigorously promote a sovereign, independent Palestinian state in all of the land illegally occupied by Israel since 1967 as well as a just solution to the refugee crisis.

El enunciado sexto coincide con el cierre de la carta y es el lugar del texto donde se materializa la intención del emisor.

Desde la teoría de la cortesía, hemos comprobado cómo el final de la interacción constituye un elemento crucial de la comunicación. El análisis muestra cómo los hablantes activan estrategias mitigadoras que pueden realizarse en el plano verbal, como

preguntas retóricas o modalizaciones u otros tipos de mitigación. Con este análisis de los finales de las cartas escritas por nativos anticipamos el análisis que aparece en el apartado siguiente. En él nos centraremos en algunos marcadores corteses que sirven para mitigar los efectos perlocutivos cuando las acciones son amenazantes, como la de implorar y exigir.

En este epígrafe hemos tratado de lo que para nosotros es la estructura prototípica de la carta de opinión, ilustrándola con algunos ejemplos que han sido analizados con el fin de demostrar cómo las estrategias de cortesía verbal se codifican también en los niveles de la estructura de la carta y no sólo a nivel de formulación lingüística. El funcionamiento de las estrategias es muy sutil y no siempre se puede ilustrar mediante ejemplos gramaticales o léxicos, sino que atraviesan toda la carta, forman parte de una retórica interpersonal que se activa gracias al potencial estructural del género de acuerdo con unos principios no formulados pero que todos los hablantes siguen para poder comunicarse. Estos principios se manifiestan como comportamientos discursivos más o menos convencionalizados o prototípicos, pero que pueden ser enseñados. Así el inicio constituye el movimiento de la carta en el que el hablante reclama terreno compartido con el lector (*Claim common ground*) y anticipa la opinión, la parte media es el lugar donde el hablante proporciona explicaciones para hacerse entender (*Give reasons*), mientras que el cierre de la carta, constituye el último movimiento de la interacción y, en las peticiones y en otros directivos (ya sean explícitos o implícitos), constituye el momento de la interacción en el que el hablante se muestra optimista de que sus deseos serán atendidos.

El cierre o final corresponde al último movimiento del intercambio en la estructura tripartita. Marca la clausura del acto de habla o de la secuencia de actos de habla, y, al igual que el cierre de una columna o de un artículo editorial, ha de tener contundencia y una cierta gracia si quiere causar impacto en el lector. Para resultar efectiva la carta ha de tener una conclusión firme, expresada de una manera clara y lógica (Llorenç Gomis, 1989:167). Como hemos visto a lo largo de estas páginas, a menudo este cierre es desde el punto de vista pragmático una acción verbal, ya sea una petición, o una aserción contundente. El cierre sirve en muchos casos para volver a formular la actitud, comentario u opinión del locutor respecto del tema, sintetizando lo que se ha desarrollado antes y destacando la información más relevante en relación a la intención. Dependiendo del esquema textual de la carta, el cierre puede realizarse en forma de repetición de la tesis que defiende —si es un argumento— o en forma de

respuesta si le precede un enunciado en forma de pregunta retórica, o en forma de pregunta retórica si el cierre y el comentario coinciden en el mismo enunciado.

El cierre apropiado es un indicador de la competencia comunicativa del hablante, de su capacidad de jugar con el lenguaje, de su dominio retórico, además de un mecanismo que facilita no sólo la comprensión sino la relevancia del mensaje y, de ahí, la posibilidad de recuperación de esa información.

En el último epígrafe de este capítulo tomaremos en consideración las implicaciones pedagógicas de este análisis.

#### **6.3.4. Las estrategias corteses**

En los epígrafes precedentes sobre el acto de opinar y su estructura hemos puesto de manifiesto las funciones de la carta de opinión y sus regularidades en términos de estructura orientada a comunicar una acción verbal única a un destinatario desconocido.

A través del análisis de las cartas de opinión en tanto discurso evaluativo que responde ante hechos, sucesos o acontecimientos de la realidad sociocultural en la que se sitúa, hemos podido observar la enorme variabilidad de acciones y formulaciones que se producen en el acto de opinar en este género discursivo escrito. Este amplio espectro de opciones nos ha llevado a categorizar las cartas publicadas según la acción verbal que realizan, y a clasificar la acción específica de cada carta, como petición, refutación, sugerencia, crítica, queja, advertencia, consejo, etc.

Desde la teoría de la cortesía interpretamos la adecuación de las estrategias en base al carácter amenazador del acto, a los papeles sociales y a la distancia entre interlocutores. Un análisis del corpus nos llevó a centrarnos únicamente en cuatro aspectos relacionados con las estrategias: el uso inclusivo de la primera persona, la ocultación del agente, las preguntas retóricas y el fenómeno de la mitigación o potenciación de la fuerza ilocucionaria. Evidentemente el material era tan rico que se podrían haber analizado muchos otros aspectos relacionados con la cortesía verbal en las cartas de opinión, pero hemos preferido centrarnos en estos ya que nos parecían los más relevantes.

En los epígrafes siguientes consideraremos algunas de las estrategias de cortesía verbal que emplean los hablantes nativos cuando emiten opiniones en las cartas al director.

En primer lugar, observaremos la noción de uso inclusivo como estrategia cortés encaminada a crear efectos de aproximación entre emisor y destinatario. Es un caso de la estrategia positiva, la carta número 12 (Brown y Levinson, 1987:136) “Include both S and H [speaker and hearer] in the activity” (incluir al destinatario), presuponiendo que se comparten con H (el destinatario) ideas, valores y actitudes. Se trata de una estrategia positiva o de solidaridad, [que se manifiesta con lo que hemos denominado “usos inclusivos” en el apartado 6.3.4.1].

En segundo lugar, constataremos la estrategia de ocultar al agente (Brown y Levinson, 1987:193) (“Strategy 7: Impersonalize [speaker and hearer]”), que se activa cuando el emisor no quiere responsabilizarse de lo que dice y no quiere invadir el terreno del destinatario. Se trata de una estrategia negativa o de deferencia, [a la que denominamos “ocultación del agente en el apartado 6.3.4.2]. En tercer lugar, nos centraremos en la estrategia que consiste en formular preguntas retóricas para poder criticar sin perder la imagen pública y sin amenazar la imagen del destinatario tampoco [apartado 6.3.4.3]. Se trata de una estrategia de cortesía indirecta. Finalmente, abordaremos la estrategia de la mitigación de los enunciados, que matiza lo que se dice, restándole fuerza o potenciando esta fuerza. Esta estrategia, que puede ser tanto positiva como negativa, se manifiesta generalmente en una modalización alta, y sirve para aumentar la credibilidad de lo que se afirma, protegiendo así la imagen del hablante que se puede equivocar al manifestar su opinión [apartado 6.3.4.4].

#### *6.3.4.1. Los usos inclusivos*

El uso inclusivo, que constituye una manera de referirse al hablante y al lector ideal a un tiempo, es una de las maneras de introducir a los participantes en la carta de opinión. Desde la teoría de la cortesía esta estrategia que emplea el hablante para hacerse presente en el enunciado, es considerada una estrategia de solidaridad, es decir, un modo de acercarse al destinatario considerándolo del mismo grupo que el hablante. Mediante el uso de formas inclusivas como *we*, *our*, el hablante muestra simpatía por el lector, mitigando la amenaza de iniciar una interacción verbal con él. Los usos inclusivos crean efectos de aproximación entre los interlocutores. Mediante esta estrategia cortés el hablante reduce la amenaza de iniciar una interacción o de expresar una opinión que podría no ser compartida.



El uso de algunos marcadores de persona (*we/ our*) es una forma de codificar lingüísticamente la necesidad de colocar al lector en posición de adhesión a las posiciones del escritor (Camps, 1996:185). En la figura 28 se puede constatar cómo se relaciona la marca de persona con las estrategias de cortesía verbal. Las estrategias positivas o de solidaridad favorecen el uso de la primera persona.

<b>Formas personales</b>	<b>Estrategia</b>
I	Estrategia de solidaridad con el lector
I+ you= we (inclusivo)	Estrategia de solidaridad
I+`you+they= we (genérico)	Estrategia de deferencia
I+they (-you) we (excusivo)	Estrategia de deferencia
You/your	Estrategia de llegar al lector de forma más directa Cuando es generalizador se trata de una estrategia expresiva
They/their	Estrategia de distanciamiento cuando se refiere a los lectores

*Figura 28: Formas personales y estrategias de cortesía verbal.*

En tanto discurso que tiene la función de posicionar al escritor frente a una serie de hechos, el plano lingüístico de la carta de opinión, como otros tipos de discurso público de vertiente social, codifica los papeles de los participantes mediante el pronombre de primera persona singular o plural, o de otros modos más difuminados, que revelan las estrategias del hablante para comunicarse, para presentar una imagen que proteja su necesidad y la del lector de no verse atacado o invadido, de modo que la comunicación sea eficaz.

Para observar cómo se inscribe el hablante y el destinatario en el texto prestaremos atención a los marcadores de persona y a los sintagmas nominales. De acuerdo con el rol social que asume el que escribe la carta, este puede escribir en nombre propio o en nombre de un colectivo. Es decir que se puede inscribir como un “yo” o como un “nosotros”. Su presencia en el texto es susceptible de explicitarse también de modo diverso: más difuminado, con una identidad atenuada, o más patente, representado de forma más clara y transparente en el plano lingüístico. De ahí que el efecto que la carta produzca en el lector se pueda situar en un eje que tendría en uno de los extremos el discurso subjetivo y en otro el discurso objetivo.

La carta de opinión es un tipo de texto que ofrece gran variación en este aspecto, habiendo cartas que se sitúan en un extremo bastante subjetivo y otras en otro

bastante objetivo. Decimos que la presencia del emisor es *latente* o que el agente está *oculto* (siguiendo a Artigas, Bellès y Grau, 2003:62) cuando no hay representantes ni del emisor ni del receptor. Se trata de textos de apariencia objetiva. A veces es necesario este recurso para conseguir la adhesión del lector. Otras, por el contrario, es necesario el uso de formas inclusivas. Por regla general se produce un equilibrio entre la objetividad y la subjetividad en este tipo de textos. La variación es frecuente, además, dentro de un mismo texto. El destinatario, por su parte, en este tipo de texto, es múltiple, como se puede ver en la figura 29.

Destinatarios	<b>Destinatario hipotéticos del acto de habla:</b> Editor/Director del periódico o revista Lectores del periódico o revista
	<b>Destinatario reales del acto de habla:</b> Compañeros de clase Profesor/a

Figura 29: Los destinatarios de una carta al director escrita en situación de clase.

Este aspecto complica el análisis de los aspectos interactivos en las cartas de opinión, ya que por un lado, tenemos al lector imaginario o ideal, al que va dirigido el escrito (el editor de un periódico y los lectores del mismo) y, por otro, el real: aquel al que va dirigido el acto de habla que la carta realiza y que Fillmore (1970, 1971b) llama *locutionary target*. El destinatario locucionario (*locutionary target*), blanco de la locución, resulta un concepto útil para designar al destinatario real, por ejemplo, de la crítica o de la sugerencia que la carta realiza. A menudo, la fuente de la locución o emisor de la carta se dirige indirectamente a alguien, por ejemplo, a las autoridades, por lo que las marcas lingüísticas del destinatario son sintagmas nominales. El destinatario, en ese caso, viene seleccionado por el tema de la carta.

Como señala Kerbrat-Orecchioni (1990:87) al hablar del receptor en la interacción oral, hay una inscripción clara del destinatario en el discurso: “la teneur des propos, qui peuvent “concerner” plus directement tel o tel interlocuteur potential”. Pues todos los destinatarios de un mensaje, incluso aquellos indirectos (*unaddressed*), juegan un papel importante en la evolución de la interacción. Se podría pensar en una jerarquía de destinatarios dependiendo de cada locutor particular, ya que el destinatario que figura

como más directo a menudo es un destinatario secundario y el verdadero destinatario resulta ser, en cambio, el indirecto (Kerbrat-Orecchioni, 1990:93).

Hay numerosos ejemplos de esta estrategia, frecuente siempre en los textos argumentativos. En *Open Letter to Tony Blair* los firmantes de la carta, diecisiete individuos, utilizan este recurso para incluir a los destinatarios en varios de los enunciados:

E2. We bear witness to the horrific and frightening events of the past week. 3. We are maintaining a presence inside Bethlehem and its refugee camps in an ongoing attempt to curb Israeli aggression against the Palestinian population on their own land.

En la figura 28 pudimos comprobar las formas personales en relación con las estrategias de cortesía verbal y en la figura 29 los tipos de destinatario. Ahora queremos precisar que el uso de la primera persona del plural es variable. Mientras que en los enunciados primero y tercero de esta carta se trata de un uso genérico de *we*, en el enunciado sexto, por el contrario, encontramos un uso exclusivo puesto que el verdadero destinatario de la intención del locutor (lo que Fraser llama *destinatario locucionario*): el gobierno (*The government*), no está incluido en *we*.

E6. We implore our Government to act now to end the current Israeli incursions, demand the withdrawal of all Israeli colonies within the territories and to vigorously promote a sovereign, independent Palestinian state in all of the land illegally occupied by Israel since 1967 as well as a just solution to the refugee crisis.

Del mismo modo, en la carta *Smoking*, la estrategia se activa con efectos similares:

E1. We all know how evil smoking is. E3. But when can we expect to see the results of studies of the effects of 50 years of inhaling combustion-engine exhaust with every breath we've taken? E4. Not, I imagine, any time in our abbreviated lives.

*Security at Airports* también muestra esta misma estrategia: “The process of security at our nation's airports is a joke and an outrage”.

En este epígrafe hemos examinado la estrategia positiva de incluir al destinatario. Se trata de una estrategia de solidaridad que activan los hablantes para poner al lector de su parte. Es un modo de decirle al lector que lo valoramos para asegurarnos su cooperación en la interacción. Al hacerle ver al destinatario que compartimos sus deseos y que comprendemos sus necesidades de algún modo estamos buscando su buena disposición para lo que le proponemos: compartir nuestra opinión.

6.3.4.2. *La ocultación del agente*

Cuando la inscripción de agente es evitada o difuminada hablamos de la ocultación del agente. Esta constituye una estrategia negativa o de deferencia mediante la que los hablantes evitamos confrontaciones innecesarias. Esta estrategia consiste en no personalizar, en la evitación de la responsabilidad y tiene sus efectos en un discurso de carácter más objetivo y de naturaleza más impersonal.

En el epígrafe 1.2.2. sobre la cortesía verbal hemos hablado de la ocultación del agente (*subject deletion* en terminología de Brown y Levinson, 1987). Estos autores afirman que “One way of indicating that S doesn’t want to impinge on H is to phrase the FTA as if the agent were other than S, or at least possibly not S or not S alone, and the addressee were other than H, or only inclusive H.” (Brown y Levinson, 1987:190). “Impinge” lo podemos traducir como *interferir* o *chocar*. En este caso se trata de evitar acercarse demasiado al lector, distanciándose mediante un sujeto *it* vacío, como *it seems, it appears*. Esta estrategia se activa en acciones que intrínsecamente amenazan la imagen pública de los participantes como cuando se expresan deseos u obligaciones o emociones fuertes. En estos casos, en muchas lenguas, como en inglés, esperamos formulaciones impersonales, pasivas o nominalizaciones. Así pues, la ocultación del agente se refiere, en esta investigación, a todas aquellas estructuras sintácticas donde el agente está ausente, bien en su posición de sujeto de la oración, bien en su posición de objeto. En algunos casos suprimimos al agente, otras al objeto, o a veces incluso a ambos, como en la figura 30:

	Speeding	Nuclear Weapons
Ocultación del agente y del objeto	E2. Keeping to a speed limit is to be an obstructive pariah on the road, <u>Acceptance of speeding</u> undermines the law, pollutes the environment and kills people.  <u>The solution</u> would be instant fixed penalties [...]  <u>Fines</u> should escalate [...]	E4. <u>One</u> only needs to look at the millions killed in two world wars to realize that that pattern would have continued;

Figura 30: *Ocultación del agente y del objeto.*

En el primer ejemplo, hemos subrayado la nominalización “Acceptance of speeding”, porque constituye un caso de discurso más objetivizante. Se trata de una nominalización con función de sujeto de la oración. En el segundo (columna derecha)

hemos seleccionado el pronombre *One*, un recurso apto para conseguir un mismo efecto impersonal. Los otros dos ejemplos (columna izquierda), “*The solution would be instant fixed penalties [...]*” y “*Fines should escalate [...]*”, ilustran la elección de sujetos no personales, una forma de presentar la información en la que no se implican ni emisor ni receptor, es decir de presentar la información en términos objetivos y no amenazantes para las imágenes respectivas de hablante y destinatario.

La figura 31, que incluimos a continuación, presenta varios casos más de nominalización dentro de la misma carta. Esta vez su función es de objeto directo del verbo. Esta figura también muestra estructuras pasivas como codificación y realización de estrategias de cortesía encaminadas a salvar la imagen del lector: en vez de “dog walkers should remove their dog’s mess”, fórmula que, al tener un sujeto en forma personal, podría constituir una amenaza, tenemos “dog mess must be removed”. Por otro lado, en la columna de la derecha, la estructura pasiva “are being forced” está evitando también la personalización de la acción que recaería en las autoridades competentes que son las que permiten que el emplazamiento de la tragedia se convierta en un circo para disfrute de visitantes y curiosos.

	<i>Open Letter to Tony Blair</i>	
Nominalizaciones	E3. These include the wounding and arrest of local journalists, the detaining of ambulances, the shelling of ambulances, the arrest of medics The targeting and killing of civilians. The withdrawal of all Israeli colonies.	
	<b>Foul Play on the Pitch</b>	<b>What a Circus</b>
Pasivas	[...] dog mess must be removed [...].	[...] families are being forced to have their pain laid out for all to see from the “deck”.

*Figura 31: Ocultación del agente en algunas cartas escritas por nativos.*

Fuera ya de la figura anterior, en el texto *Al Qaeda*, la presencia del hablante es un ejemplo de presencia latente: “Al Qaeda is reportedly resurgent, and Osama bin Laden is still free and alive. What happened to "We're gonna hunt 'em down, we're gonna smoke 'em out"?" La indirección de todo el texto fortalece, como se puede constatar, la posición del hablante, que evita en todo momento una exposición comprometida de sí mismo o del *destinatario locutivo*.

Como se puede constatar, los ejemplos de estrategias de ocultación son frecuentes en las cartas de los nativos. Estructuras con voz pasiva, estructuras con “it” vacío, nominalizaciones y expresiones indirectas constituyen un amplio espectro de

posibilidades de realización de esta estrategia cortés de signo negativo. Estos ejemplos demuestran que la estrategia de ocultar al agente constituye una de las regularidades del registro de las cartas de opinión. Se trata de una opción para expresar opiniones y transmitir informaciones. Mediante esta estrategia los hablantes evitan la confrontación y se sienten más cómodos en la interacción.

#### 6.3.4.3. Las preguntas retóricas

La pregunta retórica consiste en una oración interrogativa que no precisa o de la que no se espera respuesta, porque ya la contiene implícitamente. Es, por tanto, sólo una pregunta aparente que sustituye una aserción o una exhortación. A menudo expresa los afectos del orador. En los textos *Spiderman*, *Al Qaeda* y *Too Much Abuse* hay ejemplos muy típicos de este recurso usado con fines corteses.

En la retórica clásica el *ornatus* se ha concebido siempre como una virtud orientada hacia el *aptum* o *decorum*, es decir, a la adecuación del discurso con el contexto pragmático. La relación entre los recursos retóricos y la necesidad de conservar imagen es una de las cuestiones que ha señalado la teoría de la cortesía (Brown y Levinson, 1987:223). En las cartas de opinión las preguntas retóricas son muy utilizadas para realizar el acto de criticar, como se puede ver en la figura siguiente. La interrogación sólo se percibe como figura (pregunta retórica) cuando no se interpreta como una verdadera pregunta, sino como una simulación (como si el hablante actuara teatralmente) con vistas a provocar la adhesión del destinatario.

<b>Spiderman</b>
<i>E3: Why shouldn't art imitate life [...]? E10: Why should Broder slander a movie with a clear and relevant moral [...]?</i>
<b>Cow freaks</b>
<i>E2: Have scientists nothing better to do than develop such freaks? E3: Don't they know that the ideal 'mini-cow' already exists?</i>
<b>Too Much Abuse</b>
<i>E4: How can these priests live with themselves this way?</i>
<b>Noisy Neighbours</b>
<i>E3: How does one handle a situation like this?4. Do your readers have any suggestions?</i>
<b>Al Qaeda</b>
<i>E2: What happened to "We're gonna hunt 'em down, we're gonna smoke 'em out"?</i>
<b>Smoking</b>
<i>E3: But when can we expect to see the results of studies of the effects of 50 years of inhaling combustion-engine exhaust with every breath we've taken?</i>

Figura 32: Preguntas retóricas en algunas cartas escritas por nativos.

Como se puede constatar en estos ejemplos, el efecto de las preguntas retóricas en las cartas de opinión es el de crear o revalidar la comunión con la audiencia, efecto logrado a menudo gracias a las referencias a una cultura, una tradición o un pasado comunes. La apelación que se efectúa mediante estas figuras retóricas no es expresión de una actitud natural y auténtica, sino que se trata de una especie de dramatización de una situación polémica. Muchas figuras están emparentadas con el recurso de la ironía, pues la comunicación que pretende realizar con la audiencia es una comunicación aparente; las preguntas son aparentes, las respuestas también, y el diálogo, por lo tanto, es un diálogo simulado.

La interpretación de estas preguntas retóricas no es sin embargo unívoca. En algunos casos la pregunta equivale a un juicio evaluativo, en forma de aserción modalizada de tipo *deóntico* (aserciones que expresan obligación) y signo contrario, otras, en cambio a una expresión con *modalidad epistémica* (aserciones que expresan grados de duda o certeza), pero puede tratarse de una verdadera pregunta, lanzada al lector o incluso de un juicio evaluativo de carácter crítico:

- Juicio evaluativo derivable mediante una calificación negativa expresada mediante un adjetivo (*bad*) de signo negativo: como en *Spiderman*: E3: “Why shouldn’t art imitate life [...]”, que equivaldría a afirmar: “it is not a bad thing that art should imitate life”.
- Enunciado con modalidad deóntica subjetiva (Palmer, 1986:16)<sup>14</sup>, que expresa una evaluación del escritor: como en *Spiderman*: E10: “Why should Broder slander a movie with a clear and relevant moral [...]?”, que equivaldría a decir: “Broder should not slander a movie with a clear and relevant moral[...]” o en E2: “Have scientists nothing better to do than develop such freaks?”, que equivaldría a declarar: “Scientists could do other more interesting things than waste time developing such freaks”.
- Enunciado con modalidad epistémica subjetiva: E3: “Don’t they know that the ideal ‘mini-cow’ already exists?”, que equivaldría a afirmar: “perhaps they do not know that the ideal ‘mini-cow’ already exists” o como E4: “How can these priests live with themselves this way?”, susceptible de interpretarse como si fuera una pregunta indirecta (expresando modalidad epistémica) al igual que el enunciado anterior: “I do not understand how these priests can live with

<sup>14</sup> Para este autor la modalidad es fundamentalmente subjetiva y consiste en: “the grammaticalization of speakers’ (subjective) attitudes and opinions”.

themselves this way”. Sucede lo mismo con E3: “How does one handle a situations like this?”, interpretable como “I do not know how to handle a situation like this”, expresando modalidad epistémica o como una verdadera pregunta al lector, tal como sugiere la siguiente pregunta procedente de esta misma carta: E4: “Do your readers have any suggestions?”. Esta pregunta no es retórica puesto que se trata de una verdadera pregunta que obtiene respuesta (carta Noisy Neighbours B, página 677).

- Juicio evaluativo de carácter crítico: E2: “What happened to "We're gonna hunt 'em down, we're gonna smoke 'em out"?” Esta pregunta tiene el valor pragmático de un recordatorio de una promesa incumplida: “You promised to hunt the terrorists down and put them in jail, but you have not done so”, con lo cual su potencial amenazador sería evidentemente muy elevado.
- Reflexión en voz alta seguida de respuesta: E3: “But when can we expect to see the results of studies of the effects of 50 years of inhaling combustion-engine exhaust with every breath we've taken?” Se trata de una especie de monólogo interior en el que el propio autor pregunta y responde con el valor pragmático de una crítica a los científicos y autoridades por no poner esfuerzos en este problema sistemáticamente olvidado: los efectos de la inhalación de gases tóxicos procedentes de vehículos motorizados.

Las preguntas retóricas, desde la perspectiva de la teoría de la cortesía, se contemplan como efecto de las consideraciones de imagen de los interlocutores en relación a la gravedad de los actos de habla. Se estudian, pues, desde esta teoría pragmática, como estrategias de evitación de responsabilidad para salvaguardar la imagen del emisor y del destinatario a la hora de emitir opiniones que podrían ofender al interlocutor o exponer demasiado al emisor. Gracias a las preguntas retóricas el eje axiológico del texto se mantiene oculto o diluido puesto que las distintas evaluaciones que se realizan nunca se explicitan.

#### 6.3.4.4. *La modalización o mitigación*

Como señalaremos en el epígrafe 1.22. *La cortesía verbal*, la cortesía mitigadora se puede llevar a cabo de formas muy diversas. La mitigación o potenciación de la fuerza ilocutiva del enunciado, como hemos visto en la primera parte de este trabajo, constituye un fenómeno de cortesía positiva y negativa, y forma parte de las estrategias



directas que se traducen al plano lingüístico. Aunque las estrategias indirectas como la ironía, los eufemismos e incluso las mismas preguntas retóricas constituyen fenómenos mitigadores, nosotros sólo hemos incluido en esta categoría ciertas formas de la mitigación y no otras que, o no las tenemos en cuenta, o lo hacemos bajo la rúbrica de ocultación del agente (*it seems, it appears, etc.*). Incluimos todas las formas que tienen relación con el hecho de evitar el compromiso del hablante con el contenido de la proposición siempre que no se hayan incorporado bajo la rúbrica de ocultación del agente: por ejemplo, verbos performativos como *I must admit* o *It must be remembered* (tal como sugiere Meyer, 1997:32).

Fundamentalmente, se trata de emplear mitigadores de los actos amenazadores a la imagen pública, como la expresión de una opinión discordante o crítica. La mitigación se puede llevar a cabo mediante cualquier palabra, partícula, o frase léxica que modifique el grado de pertenencia de un elemento a un predicado o a un sintagma nominal y que haga patente que esta pertenencia es sólo parcial o verdadera en cierto sentido pero no en otro o, por el contrario, que es más verdadera o más completa de lo que se podría suponer. La mitigación se realiza en la lengua mediante:

- Expresiones que hacen patente que el emisor no se responsabiliza completamente: *I think, I believe, I suppose, etc.* llamados “parenthetical disjuncts” (Quirk *et alri*, 2004:1112).
- Expresiones que hacen patente que el emisor habría hecho mejor en no decir lo que está diciendo: *frankly, to be honest, etc.*
- Performativos mitigados o enfatizados, como *I must admit*
- Expresiones que implican duda acerca de la verdad de la proposición (*it seems that, they say...*)
- Expresiones que implican distintos grados de probabilidad (modalizaciones de cualidad): *definitely, probably, may, just may, just might*, o de cantidad: *roughly, more or less, approximately, or so, I should think, to some extent, all in all, in short, so to speak*

Las cartas publicadas muestran curiosos ejemplos de cómo se codifica esta estrategia cortés. A veces es mediante una expresión que implica duda acerca de la verdad de la proposición (*seems*) o mediante un enfatizador que realza la fuerza ilocutiva del enunciado (*vigorously*), como en *Open Letter to Tony Blair*:

E5. As it stands, the situation seems hopeless.

We implore our Government to act now to end the current Israeli incursions, demand the withdrawal of all Israeli colonies within the territories and to vigorously promote a sovereign, independent Palestinian state in all of the land illegally occupied by Israel since 1967 as well as a just solution to the refugee crisis.

En el primer caso, *seems* mitiga la fuerza ilocutiva de *hopeless*, diciendo que la situación es algo menos desesperada; mientras que As it stands restringe el ámbito de aplicación de la verdad de la proposición. Este mismo vocablo es empleado en *Spiderman* con un efecto cortés parecido: E14. “Comic books seem to have a better understanding of morality than other kinds of printed media”, aunque en este caso se trata de mitigar todo el predicado, suavizando la contundencia de la afirmación.

Otras veces la mitigación puede tomar la forma de un eufemismo, como cuando dice que el gobierno israelí tiene “little respect towards human life”, en E1: “The Israeli invasion of the Palestinian territories demonstrates that the current Israeli administration has as little respect for human life as it has for international law”.

Otras la mitigación puede adoptar el aspecto de una elipsis, como en “pick up after your pets” (*Foul Play*): E4 “Please, dog walkers, consider other users of the space and pick up after your pets”, donde se omite aquello tan agradable que dejan los perros en la vía pública.

Otras veces, la mitigación se produce con la expresión *appear to be* (*Noisy Neighbours B*), como sucede en el enunciado 10. “others appear to be failing in their legal obligation to investigate and act on noise complaints”, para restar rotundidad a la opinión crítica a la que precede.

Finalmente, la el fenómeno se puede revelar también como un realzador de la fuerza ilocutiva, como en *even* (*to even allow*) en *What a Circus*: E14: “What a sick society we have become to even allow the thought of selling to the highest bidder items that were born of terror and grief”.

Podríamos citar otros ejemplos, como *maybe* en el enunciado 13 de *Spiderman* mitigando un enunciado con modalidad deóntica, o *I think* en el enunciado 2 de *My Husband* o incluso el enunciado 2 de *Nuclear Weapons*: “These protesters could not be more wrong” para expresar la idea de “These protesters are absolutely wrong” pero pensamos que los ejemplos que hemos proporcionado son una muestra suficiente de lo que intentamos probar en este análisis.

En resumen, los modos que toma el fenómeno de la mitigación pueden ser múltiples y variados en tanto formas y estructuras que adopta en el plano de la lengua

las consideraciones de imagen. Lo que la teoría de la cortesía ha puesto de manifiesto es la función social de la mitigación y fenómenos afines en los intercambios verbales. Lo que hemos querido subrayar nosotros en el estudio de las cartas de opinión es el modo específico en que este fenómeno se manifiesta cuando en la expresión de la opinión, cuando los hablantes necesitan acercarse al destinatario haciendo más ambiguas su expresiones, al mismo tiempo que intentan evitar responsabilizarse totalmente de lo que afirman, no sea que estén equivocados.

En la figura 33 resumimos las estrategias corteses en las cartas de opinión. En lo que a la enseñanza de las formas de mitigación se refiere, la variabilidad pone de manifiesto la necesidad de potenciar usos diversos y fluidos en los hablantes no nativos, como veremos en el epígrafe siguiente. Dentro de las estrategias mitigadoras y enfatizadoras reconocemos la expresión volicional (*I would like*), verbos de acciones débiles (*suggest*), expresiones modales de habilidad (*can*), y fórmulas que limitan la totalidad del conocimiento reportado (*As far as I am concerned*).

Estrategias corteses en las cartas		
Usos inclusivos de los deícticos de persona	<i>We, our</i>	<u>We</u> are maintaining a presence inside Bethlehem and its refugee camps in an ongoing attempt to curb Israeli aggression against the Palestinian population on their own land ( <i>Open Letter</i> )
Ocultación del agente	Pasivas, nominalizaciones, sujetos no personales, oraciones impersonales	Acceptance of speeding undermines the law, pollutes the environment and kills people. The solution would be instant fixed penalties [...] ( <i>Speeding</i> )
Preguntas retóricas	Oraciones interrogativas	But when can we expect to see the results of studies of the effects of 50 years of inhaling combustion-engine exhaust with every breath we've taken? ( <i>Smoking</i> )
Atenuaciones, realizadores	<i>Maybe, seem, even, still, I think etc.</i>	<u>Maybe</u> we should be making more movies form comic books ( <i>Spiderman</i> ) <u>I think</u> that the families who lost someone in the 1993 World Trade Center Bombing should get the same treatment and respect as those of us who lost someone on 9-11 ( <i>My Husband</i> ) Comic books <u>seem</u> to have a better understanding of morality than other kinds of printed media ( <i>Spiderman</i> )

Figura 33: Estrategias corteses en las cartas.

#### 6.4. El modelo pedagógico de las cartas de opinión

El enfoque múltiple empleado para el análisis de los datos se ha mostrado eficaz porque ha hecho posible la integración de los planos de descripción del discurso del macro y el micronivel en un sólo modelo construido a partir del género de las cartas de opinión. Las perspectivas de análisis adoptadas nos ayudan a comprender mejor los ejemplos de este *género* con el objeto de elaborar un modelo pedagógico, una especie de prototipo que poder presentar en el aula para que los alumnos lo tomen de referencia y escriban teniendo en cuenta las estrategias pragmáticas a partir de la propuesta lanzada por la profesora o elegida por ellos mismos. Tras el análisis nos encontramos en una posición más informada para poder tomar decisiones sobre qué aspectos deberíamos incluir en una secuencia de instrucción que tenga por objeto hacer a los alumnos más competentes en este tipo de prácticas discursivas, que como hemos venido diciendo son relevantes en Ciclo Superior.

A continuación exponemos algunos de los rasgos discursivos y lingüísticos, y mostramos un cuadro con los procedimientos de modalización de las cartas de opinión. Este material ha sido extraído de los datos del análisis.

Pero antes de continuar debemos hacer una salvedad: No hemos de olvidar que lo que leemos en los periódicos casi nunca son las cartas completas que escriben los hablantes nativos en los periódicos, sino extractos del editor que pueden no contener el texto completo sino únicamente aquellos enunciados que contienen los aspectos más relevantes de acuerdo con el editor del periódico. Son textos, pues, generalmente más breves y concisos de lo que en un principio fueron. En ellos se dan por supuesto muchos de los rasgos de los hechos a los que se refieren las opiniones. Lo que el periódico suele editar es, en muchos casos, la opinión concentrada, despojada de los aditivos y fórmulas corteses, en el caso de que las hubiera.

El modelo que presentamos a continuación procede del análisis de las cartas publicadas. De entre los aspectos observados sólo mencionaremos aquellos que hemos considerado relevantes para los contenidos de la secuencia de instrucción: la situación de comunicación, los participantes, la intención, la estructura y los patrones lingüísticos.

*La situación de comunicación*

Las cartas de opinión constituyen un tipo de discurso de interés público en el que interesan especialmente los temas de interés general y de actualidad, por eso las referencias temporales suelen ser frecuentes, cuando no sobreentendidas; a menudo, hay referencias a otra noticia, artículo o carta de lector publicada en el mismo medio. Estas referencias suelen tocar temas de actualidad, comentándolos. No es extraño que esta opinión se oponga a otra opinión anterior expresada en el mismo periódico, bien por un periodista, bien por otro lector en otra carta. En ese caso, y en otros en los que la carta no responde a un interlocutor previo, no es raro que el hablante utilice estrategias de persuasión para convencer al lector implícito de que su posición es la correcta y que por lo tanto haría bien en compartirla.

Los participantes en la carta de opinión suelen estar representados por papeles bastante estables. Se trata de una relación simétrica. El emisor, quien puede hablar bien en nombre propio o de un grupo de personas al cual representa, y los destinatarios de la carta, quienes suelen tener el mismo rango social o ligeramente superior al emisor. Podemos distinguir dos tipos de destinatarios, como hemos apuntado en el epígrafe 5.2.1. (*Consideraciones generales*): los ideales y los reales. Los ideales son el director del periódico o un grupo más genérico (los lectores habituales del periódico), o, incluso, puede ser un destinatario locutivo, como cuando una carta se dirige a una autoridad concreta, cosa que a menudo sucede. Como hemos observado, pueden y suelen ser todos ellos a un tiempo destinatarios múltiples. Una carta puede ser leída a varios niveles, pues la carta hablará de distinta manera a cada lector, ya que una carta admite muchas lecturas, tantas como lectores.

La intención que persigue la carta de opinión suele ser evaluativa y de posicionamiento ante un tema, cuando no es la expresión de un vivo sentimiento que el hablante necesita compartir con los demás ciudadanos lectores del mismo medio. Generalmente hay una intención o acción verbal que engloba a todas las demás, que le sirven de apoyo. Entonces hablamos de distintas secuencias de actos de habla guiadas por una intención que las atraviesa y que les da sentido y unidad a un tiempo. Por ejemplo, una carta realiza una petición a las autoridades para que resuelvan un problema. El emisor explica detalladamente por qué las autoridades deberían satisfacer su petición y llevar a cabo su propuesta haciendo aquello que éste propone. Finalmente,

explica cuáles serían las consecuencias de no llevarse a cabo la solución propuesta por el hablante.

Las cartas suelen presentar los problemas como hechos o los hechos como problemas cuya resolución es en beneficio de todos. Por esta razón es frecuente que apelen al sentido de la justicia que todos poseemos, y las amenazas e insultos constituyen actos totalmente inapropiados en este género discursivo. Cualquier crítica ha de ser realizada con tacto y sentido del decoro. Es más, se suele apelar a la buena voluntad, incluso de aquellos que causan la inconveniencia o que no ponen los medios para evitar un problema. Se considera poco adecuado atribuir mala intención o error deliberado a aquel que ha causado el problema. El enfoque más adecuado es el de que ha sido causado contra su voluntad o que no ha podido evitarlo.

La estructura de las cartas de opinión presenta muchas variaciones. En el capítulo 2 hemos podido observar algunos esquemas o patrones textuales, como el de problema-solución (Hoey, 2001:140; Bjork y Räisänen, 1996), así como otros modelos, algunos basados en el análisis de la conversación. Estos últimos consideran una cadena de enunciados como un acontecimiento discursivo único por lo que los enunciados (*The Potencial Genre Structure*) no se pueden tomar por separado sino como una serie de planes jerárquicos a distintos niveles (Brown y Levinson, 1978, en Richards y Schmidt, 1983:127). Otros modelos tendrían en cuenta patrones argumentativos que empezando con una valoración de los hechos que se comentan se desplegaría a medida que se introdujesen los argumentos o explicaciones para apoyar dicha evaluación de los hechos.

Es el acontecimiento discursivo (el género) el que determina, junto con la situación en la que está inserto, los actos de habla que tienen lugar. Según esta perspectiva los enunciados se pueden considerar acciones que siguen una serie de principios determinados por los pares adyacentes (Coulthard, 1977, en Richards y Schmidt, 1983:128). Pero por muy difíciles de llevar a cabo que sean los inicios y los cierres de la conversación, estos movimientos (*moves*) son especialmente importantes en el discurso escrito (Bolívar, 1994:278) y han de ocupar un lugar destacado en nuestra agenda pedagógica.

Como señala esta autora, los problemas relacionados con el análisis del discurso escrito se derivan muchas veces de las diferentes perspectivas que adoptan los analistas. Si, como en nuestro caso, nos preocupa sobre todo la relación entre el hablante (enunciador) y el destinatario (s), no nos centraremos en el patrón o estructura que el

lector ha de descubrir (Hoey, 1983 y Winter, 1986, ambos en Bolivar, 1994:279), en el proceso de interpretación, sino en la estructura del texto en tanto secuencia de actos de habla que el escritor lleva a cabo escalonadamente para vehicular su intención de comunicar algo al destinatario. Se trata de dos enfoques que se complementan: el retrospectivo y el prospectivo.

Nosotros, como Bolivar (1994:279), hemos preferido centrarnos en el plano interactivo pues es el que determina el significado de las elecciones lingüísticas que realiza el hablante. En este sentido, hablamos de que la carta de opinión a menudo consta de tres secciones: inicio de la interacción con introducción del tópico (escenario), comentario o explicaciones y cierre. Estas secciones o movimientos (también llamados turnos) de la interacción se construyen como restricciones. Es decir, el inicio determina lo que vendrá después, al igual que el cierre determina o condiciona la parte media.

Referirse a los hechos (el tópico) implica generalmente en este tipo de texto realizar una serie de evaluaciones y apoyarlas por informaciones que las confirmen. En el comentario, se suele proporcionar una explicación, un relato o una descripción de los aspectos más relevantes, que son los argumentos, ejemplos o justificaciones de la evaluación realizada y que legitiman la veracidad o sensatez de lo que se afirma o evalúa. Hacia el final de la carta, el emisor puede manifestarse optimista o pesimista respecto de si se alcanzará una solución al problema indicado en el inicio.

### *Algunos patrones lingüísticos*

Las cartas de opinión son textos que presentan ciertos patrones lingüísticos comunes. Conviene destacar lo siguiente:

- Son frecuentes las marcas lingüísticas que representan a los actores en el discurso: pronombres personales de primera persona singular y plural, pero no suelen ser frecuentes las marcas de segunda persona, ya que el destinatario locutivo (*locutive target*) suele ir en tercera persona. Asimismo, las marcas de ocultación del agente, como las oraciones impersonales y las estructuras pasivas son usuales. Todas ellas pueden tener efectos corteses<sup>15</sup>.
- Muchos de los elementos lingüísticos fundamentales que caracterizan las cartas de opinión se engloban en dos procedimientos de modalización: el posicionamiento del locutor y las apreciaciones o evaluaciones que realiza.

---

<sup>15</sup> (Véase Van Leeuwen, 1996:66).

Cuando estos procedimientos modalizadores afectan a la responsabilidad del hablante para con lo que afirma, la modalización puede tener efectos cortesés mitigadores (por ejemplo, los verbos o adverbios modales).

- Abundan, asimismo, las marcas de apreciación que señalan valores o actitudes asociados con ellas. Estas marcas, que también suelen tener efectos cortesés, suelen ser adjetivos, adverbios y sustantivos evaluativos (teoría de la apreciación).
- De igual modo, son corrientes los adverbios de oración, las modalidades de la enunciación y los enfatizadores y mitigadores discursivos (*hedging*). Es decir, marcas dirigidas a preservar la imagen tanto del hablante como del destinatario del texto o a subrayar la fuerza ilocucionaria, por lo que resultan generalmente en efectos cortesés.
- Son frecuentes las nominalizaciones, propias de textos formales que pretenden ser objetivos.
- Otras características lingüísticas son la densidad informativa, relacionada con la nominalización y con los sintagmas nominales largos, cuya función es la de identificar el tema, crear el escenario para la opinión y referirse a él.
- Abundan las marcas que garantizan la cohesión texto-contexto: deícticos espacio-temporales, adverbiales, relaciones léxicas, anafóricas, etc., propias de los textos explicativo-argumentativos.

En las cartas de opinión publicadas que se han estudiado hemos apreciado características comunes respecto a:

- a. Las intenciones que se realizan en ellas: pedir, quejarse, opinar a favor, en contra, etc.
- b. La estructura típica: inicio, medio y cierre (problema/premisa, explicaciones/argumentos, solución/conclusión)
- c. Las estrategias de cortesía verbal (primera persona plural inclusiva, ocultación del agente, preguntas retóricas, mitigadores, etc.)

En este capítulo, hemos presentado un primer enfoque pragmático a las cartas de opinión en términos del acto de opinar, de la estructura interactiva de la carta y de las estrategias de cortesía verbal más sobresalientes. Sin embargo, hay algunas cuestiones importantes que necesitan contestarse en los capítulos siguientes: ¿Cómo hacer que los



conocimientos sobre el género de las cartas de opinión y sobre las estrategias de cortesía que los hablantes emplean en ellas cuando las escriben se conviertan en competencias realmente desarrolladas por los alumnos en L3? El capítulo que sigue intenta arrojar luz sobre este aspecto.

## Capítulo 7. La secuencia didáctica

### 7.1. Panorama general

El diseño de la secuencia sigue un proceso complejo mediante el que se lleva a cabo la transposición didáctica de los contenidos de acuerdo con el modelo pedagógico desarrollado en el epígrafe 6.4.. Por un lado se incorporan las propuestas sobre la enseñanza de la competencia sociopragmática (avanzadas en el capítulo 3: *El aprendizaje pragmático*), y en especial aquellas que toman al género discursivo como marco (4.2.3. *La perspectiva del género para la enseñanza y aprendizaje pragmático de la escritura*); por otro, las propuestas que parten del análisis del discurso escrito (Capítulo 2: *El análisis del discurso escrito*), y las investigaciones en producción escrita en L3 (en especial las que parten del género discursivo como marco para la enseñanza de las competencias escritas) (Capítulo 4: *La producción escrita en L3*).

De este modo la perspectiva del género es el eje vertebrador de esta propuesta que encaja con el modelo de Camps (1994) (*figura 15: Secuencia didáctica organizada como proyecto de trabajo, según Camps, 1996:51.*). Este modelo, aunque desarrollado especialmente en L1, permite realizar también proyectos de L3, con las consiguientes adaptaciones. La adaptación del modelo es necesaria porque como hemos examinado anteriormente, aunque los procesos de escribir son semejantes en todas las lenguas, tienen una especificidad propia que hay que atender. El modelo de Camps, recordemos, tiene la virtud de combinar el trabajo sistemático sobre el aprendizaje de la lengua con la flexibilidad de la propuesta comunicativa adaptada al contexto del aula.

En la figura 15 arriba citada pudimos observar los elementos que comprende la secuencia y sus relaciones intrínsecas y extrínsecas, su desarrollo en el tiempo y su segmentación en distintas fases de trabajo que integran procesos complejos en virtud de la consecución de la tarea final, que se constituye como un objetivo significativo desde el punto de vista de contenido y no sólo del aprendizaje. En este modelo se ve muy clara la idea de producto final ligado a los objetivos de aprendizaje. La intención de comunicación constituye el arranque inicial de la actividad y la energía que mantiene en marcha el motor.

En nuestra secuencia didáctica la preparación, la realización y la evaluación de la tarea tampoco se realizan de manera consecutiva y discreta. Las tres fases del proceso son recurrentes, y el foco del trabajo lo constituyen las estrategias de cortesía,

aunque entendidas desde el género discursivo como elemento estructurador de las estrategias. El género discursivo objeto de enseñanza y aprendizaje es la carta de opinión, considerada como la realización de una acción verbal global encaminada a la evaluación de un acontecimiento de la actualidad.

Hemos intentado relacionar en todo momento los contenidos teóricos procedentes de la cortesía verbal, con los textos escritos por nativos que les servían de modelo de análisis, y con el proceso de escritura de la carta. Finalmente, se han integrado prácticas de revisión y reescritura y se han evaluado la secuencia, los procesos y los productos.

Para implementar este modelo de enseñanza y aprendizaje de la escritura en L3 a partir de la carta de opinión al periódico se construyeron cinco módulos de instrucción, planteados para una sesión cada uno, pero que después se tuvieron que dividir en dos por necesidades no previstas con antelación, como la falta de tiempo para asimilar los contenidos y la dificultad de los conceptos. Los materiales empleados y las actividades de clase constituyen un terreno práctico donde poder examinar la traslación de las teorías pragmáticas y de análisis del discurso a la enseñanza y el aprendizaje de géneros escritos.

A continuación podemos observar cuál fue el eje de la secuencia didáctica diseñada. En ella se combinan las ventajas de la sistematicidad, —la secuencia se presenta como un conjunto coherente de actividades— con las de la flexibilidad, —puesto que está diseñada como un conjunto de módulos que permite reajustes y supresiones en función de las situaciones de aula que se crean, tal como sugieren varios autores (Dolz y Schneuwly, 1998:90; Camps 1994, 1995, 1996)—.

Tras la exposición de la SD, explicaremos en qué consistió su desarrollo y continuaremos con unas reflexiones sobre las prácticas de escritura. Finalizaremos el capítulo con una evaluación de la experiencia y unas conclusiones.

## **7.2. Objetivos y contenidos**

### *El marco curricular*

Antes de especificar cuáles fueron los objetivos y contenidos de la SD, nos gustaría situar esta investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura en L3 dentro del marco curricular de las EEOOII y de las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas (2001).

Los contenidos mínimos para el primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas en nuestro país se encuentran en proceso de cambio. En el momento de escribir estas líneas todavía no se ha implantado el nuevo currículo publicado por un Real Decreto el 30 de abril de 2005, referido a las enseñanzas de Nivel Básico. El currículo que se va a empezar a implantar en nuestra comunidad probablemente en el curso 2006-07 está inspirado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), un documento importantísimo para hacer avanzar el estado actual de las enseñanzas de idiomas en todos los niveles educativos y especialmente relevante para las EEOOI. De momento y especialmente en lo que se refiere al último curso de EOI, que todavía tardará unos años en implantar la reforma (probablemente no lo hará hasta 2008), los objetivos y contenidos vigentes datan de una resolución publicada en el BOE núm. 302 del 18 de diciembre de 1989, aunque hay comunidades autónomas que ya están desarrollando los futuros planes de estudio que actualmente consta de dos cursos: cuarto y quinto.

En lo que se refiere a los objetivos y contenidos del Ciclo Superior, el documento divide los objetivos específicos en:

- Desarrollo de la competencia comunicativa.
- Desarrollo de la competencia gramatical.

Para lenguaje escrito (producción), el documento oficial establece los siguientes objetivos:

- Utilizar las formas más usuales de transmisión escrita de la información como cartas, telegramas, resúmenes, informes, etc.
- Narrar las propias experiencias o las ajenas, y describir ideas, procesos y acontecimientos, al menos desde un punto de vista personal.
- Desarrollar un tema de debate, estableciendo sus puntos de vista con suficiente claridad, precisión y extensión, organizando el material de forma adecuada.

En cuanto a los contenidos, el documento oficial establece que los programas de los cursos se desarrollarán de acuerdo con:

- Las intenciones y actos del habla.
- Contenido léxico.
- Contenido cultural (medios de comunicación social).

A continuación exponemos la parte del desarrollo del currículo oficial referente a quinto curso del departamento de inglés de la EOI de Valencia:

Essays [argumentative texts] on controversial topics, current affairs,... [Presenting, and organising information in a logical way. Contrasting facts and opinions from different

sources. Supporting ideas, extracting y representing information, quoting, and finally reaching conclusions [...].

Como se puede observar, las especificaciones del currículo son muy abiertas y el profesor puede planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura de manera autónoma. Los requisitos para superar la prueba final se especifican en una plantilla de corrección de la redacción de final de curso (véase anexo VII). Dicha prueba consiste en redactar un texto de unas 350 palabras. Los alumnos pueden elegir entre una narración, una descripción o un ensayo argumentativo.

### *Los objetivos y contenidos*

Las intenciones educativas del Ciclo Superior se expresan en términos de capacidades. Estas capacidades nos proporcionan los objetivos y los criterios para su selección, así como para la elaboración de las secuencias didácticas. En la figura siguiente podemos observar los objetivos y contenidos generales del aprendizaje de la composición escrita.

<b>Objetivos del aprendizaje de la composición escrita</b>		
• <i>En términos del desarrollo de las competencias generales para aprender a escribir</i>		
declarativos	procedimentales	
• <i>En términos de la extensión y diversificación de la competencia lingüístico-comunicativa</i>		
lingüísticos	pragmáticos	sociolingüísticos
• <i>En términos del desarrollo de estrategias para llevar a cabo una tarea</i>		
estrategias lingüístico-comunicativas		estrategias de aprendizaje

*Figura 34: Objetivos de la enseñanza y del aprendizaje de la composición escrita (adaptado del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2001).*

Como se puede observar en esta figura sobre los objetivos de la composición escrita, tomados del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), estos se formulan en tres dimensiones: la de las competencias generales para aprender a escribir, que requieren de dos tipos de conocimientos: declarativos, (sobre los tipos de texto, los géneros, la variedad discursiva) y procedimentales, (referidos al saber hacer discursivo). Halté plantea que la noción de saber escribir no se puede reducir a ninguno de sus componentes y que es el objetivo final lo que da cohesión al conjunto de aspectos (Halté, 1989:6). Este autor señala que el conocimiento contextual y pragmático es el más importante, mientras que los conocimientos declarativos son secundarios. La elaboración de los conocimientos procedimentales se realiza a partir del destinatario (a quién escribo) y del motivo (para qué, a propósito de qué). Esto es lo que determina conocimientos (Halté, 1989:26).

La segunda dimensión se refiere a los tres tipos de conocimientos según el plano lingüístico, pragmático o sociolingüístico, y tiene que ver con la capacidad de expresarse adecuadamente en L2/L3 con fines comunicativos y sociales. Este saber depende de una serie de mecanismos ligados a la lengua, a la representación, al sujeto que escribe y a su cultura. Según el ámbito de uso de la lengua, el texto tendrá ciertos condicionamientos. Así en la escritura periodística, la escritura del texto está determinada por el efecto que se quiere producir en el lector, ya que es este el que regula proactivamente la producción (Halté, 1989:10). De ahí que la especificación de los objetivos y contenidos de la escritura en L3 no se puede hacer en general sino relacionándola con los tipos de texto/géneros discursivos que el alumno ha de dominar al finalizar el periodo de instrucción, puesto que el género discursivo deviene un concepto crucial ya que proporciona las restricciones.

La tercera dimensión hace referencia a las estrategias que se relacionan, por un lado, con las lingüístico-comunicativas, que son las de la lengua propiamente dicha, y las de aprendizaje, que son las de aprender a aprender, las que hemos llamado operativas o de conducta, las relacionadas con un aprendizaje autónomo y responsable (véase figura 3: *Componentes de la competencia lingüística*), que requiere un cambio de mentalidad por parte del profesor y de los alumnos. El aprendiz de escritor ha de desarrollar, pues, una serie de estrategias o conductas que le lleven a tener en cuenta la dimensión social de la escritura y ha de ser capaz de producir un texto complejo que sea al mismo tiempo aceptable, claro, preciso, eficaz, bien estructurado.

Los contenidos de la enseñanza de la composición escrita como, hemos visto antes al hablar de la secuencia didáctica (epígrafe 4.4.3.), son sobre todo saberes procedimentales, saberes cómo, aunque también existen algunos saberes en términos de saber qué en relación a la comunicación verbal escrita. A continuación recogemos una lista con estos saberes aplicados a la escritura.

*Discurso escrito: habilidades (saber cómo)*

- Saber cómo analizar la situación comunicativa: papel del escritor y del destinatario, intención del texto, etc.
- Saber cómo generar ideas y saber compartirlas con otros.
- Saber cómo planificar el contenido de un texto.
- Saber cómo aplicar técnicas de organización del contenido.
- Saber cómo utilizar otros textos de modelo para elaborar la imagen del que uno desea producir.
- Saber elaborar una imagen específica del texto que uno desea escribir.

- Saber cómo elaborar un plan de escritura y seguirlo.
- Saber cómo utilizar marcadores discursivos y de cortesía para guiar al lector.
- Saber cómo comparar con planes previos del mismo o de otros textos.
- Saber cómo leer selectivamente un texto y concentrarse en la adecuación, el contenido o la corrección léxicogramatical.
- Saber cómo reescribir un texto dando prioridad a problemas globales (adecuación, contenido) y después a problemas locales (cohesión, corrección lexicogramatical, ortografía, etc.).

*Discurso escrito: contenidos (saberes)*

- Saber que un texto no es una suma de oraciones.
- Conocer los distintos esquemas textuales (secuencias descriptivas, secuencias, argumentativas, secuencias explicativas, etc.) y los tipos de discurso (narrativo, informativo, persuasivo y estético).
- Conocer las grandes categorías de una secuencia expositiva (problema-solución, causa-consecuencia, etc.).
- Conocer las principales variedades genéricas que responden a situaciones diversas (cartas formales, informales, relatos, artículos o cartas de opinión, crítica de libros, de cine, etc.).
- Saber distinguir las partes de un texto de acuerdo con las convenciones del género.
- Saber reflexionar sobre la lengua escrita en términos de comunicación.
- Saber que la escritura es un modo de reflexionar sobre la realidad y no sólo un modo de decir lo mismo mediante un código distinto.
- Saber valorar la importancia de la alfabetización en una lengua que no es la propia.

Antes de abordar la programación de aula, es conveniente hacerse algunas preguntas previas y tomar decisiones respecto a cuáles son las prácticas discursivas y los ámbitos de uso o marcos sociales en los que se puede desarrollar la competencia comunicativa en el código escrito, teniendo en cuenta que el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas no se ha de entender como el aprendizaje descontextualizado de técnicas de expresión eficaces, como frecuentemente ocurre en el ámbito de las enseñanzas especializadas, sino como apropiación de destrezas y conocimientos lingüístico-comunicativos desde la perspectiva más general de la educación lingüística integrada. Conocimientos implicados en las diferentes prácticas verbales escritas, es decir en la producción de distintas clases de textos mediante los que interactuamos en los diversos marcos sociales y en distintas lenguas. Para ello las funciones del lenguaje de Halliday (1978) (epígrafe 1.5.) nos ofrecen un amplio espectro para la selección de géneros y clases de textos de acuerdo con la finalidad primordial (instrumental, regulativa, personal, heurística, imaginativa, informativa).

En resumen, se trata de determinar qué prácticas discursivas son las pertinentes para el aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas en lengua escrita en

Ciclo Superior de la EOI estableciendo la progresión de los textos a producir de acuerdo con la madurez cognitiva y lingüística de los alumnos y los objetivos globales del curso.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) propone tomar en consideración la experiencia previa de los alumnos (tanto lingüística como cultural), reflexionar sobre cómo podría tomarse en cuenta dicha experiencia y esas aptitudes en el proceso de aprendizaje, sobre qué tipos de objetivos se ajustan mejor a los aprendices concretos, de acuerdo con sus características, expectativas, intereses, planes o necesidades, así como de acuerdo con sus recursos y carreras. En especial, señala que sería conveniente prestar atención al modo cómo los conocimientos susceptibles de ser transferidos podrían pasar de una lengua a otra (transferencia interlingüística), o, dentro de una lengua, a otros procesos (por ejemplo, de la lectura a la escritura y viceversa) (transferencia intralingüística). En este sentido, el marco anima a encontrar el modo de encajar la enseñanza y el aprendizaje de las distintas lenguas entre sí (plurilingüismo) de modo coherente para que la experiencia y la diversidad cultural encuentren su traducción en un currículo global e integrado que les dé sentido conjuntamente. Asimismo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001:176) sugiere un enfoque modular del aprendizaje de lenguas como uno de los modelos posibles de organización que favorecerían el aprendizaje de alumnos en particular. Las secuencias didácticas con las que proponemos secuenciar la organización del curso responden a este enfoque modular.

En cuanto a la integración de los contenidos gramaticales con los contenidos de la enseñanza de la composición escrita en L3, se trata de determinar la relación entre los contextos de uso y las formas lingüísticas que les son propias (conectores, modalización, grado de formalidad, mitigadores, etc.), como hemos venido insistiendo a lo largo de estas páginas. Ello implica introducir nuevos contenidos gramaticales que antes no tenían importancia en una visión tradicional de elementos lingüísticos discretos, y abordar, en cambio, la lengua escrita desde una perspectiva discursiva y textual. De acuerdo con esto, la reflexión gramatical se plantea en cuatro grandes ámbitos: la relación del texto con el contexto, la organización del texto, la estructura de la oración y la palabra en relación a modos de significar cargados de intención. La progresión cíclica, la recurrencia de la misma clase de textos en diferentes niveles, permitirá la organización del aprendizaje de una forma lógica y acorde con las necesidades de los alumnos y de la institución. La secuencia didáctica que presentamos



es un ejemplo de cómo podría ser la organización de contenidos en torno a la cortesía verbal en un género discursivo.

### *La evaluación del escrito*

La evaluación no está contemplada como tal en la resolución del 18 de diciembre de 1989, donde se trata de los contenidos curriculares de las enseñanzas de idiomas. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), sin embargo, constituye un instrumento útil a partir del cual poder desarrollar las especificaciones de las pruebas que han de medir la habilidad de escribir (lo que evaluamos); para establecer los criterios que determinan si se han alcanzado los objetivos (cómo interpretamos la actuación del alumno); y para describir los niveles de dominio en las pruebas que tenemos con el objeto de compararlas entre distintos sistemas de calificación. Sin embargo, el desarrollo de las especificaciones puede presentar problemas si no se parte del principio de que cada tarea necesita sus propias especificaciones y de que las tareas que se elijan para las pruebas de evaluación han de ser representativas del constructo que se pretende medir. Como señalan Martín y Coll (2003:47), aunque las capacidades sean un referente de la evaluación, estas no son directamente evaluables sino que se evalúan mediante marcos (las actividades) en los que los alumnos exhiben una serie de comportamientos observables, que constituyen la base de la evaluación. La evaluación consiste en comparar el comportamiento desplegado por los alumnos con el referente de las capacidades enunciadas en los objetivos didácticos.

Para que la comparación sea informativa es necesario que la actuación del alumno remita efectivamente a la capacidad o capacidades cuyo grado de adquisición o desarrollo queremos medir (Coll y Martín, 1993, en Coll y Martín, 2003:48). El problema viene del hecho de que las capacidades se despliegan a la vez por lo que estas no se pueden evaluar independientemente a no ser que se establezcan claros indicadores que señalen las diversas capacidades por separado. Cuando varios indicadores remiten a una misma capacidad, podemos decir que estamos midiendo esa capacidad. Es, por lo tanto, crucial el establecer qué indicadores remiten a qué capacidades y que todas las capacidades tengan su grupo de indicadores que den cuenta de ella. Estos autores señalan que si el recorrido desde los objetivos generales a los indicadores específicos se ha realizado adecuadamente podrá establecerse la relación entre una capacidad abstracta

y un comportamiento observable. Es decir, que si las actividades de clase recogen las capacidades (definidas en los objetivos de las unidades didácticas) de un modo apropiado, las intenciones didácticas se traducirán en comportamientos observables que reflejen dichas intenciones. La conducta de los alumnos permitirá comprobar su grado de consecución. Esta conducta se podrá medir en grados o niveles de aprendizaje de la cual se da cuenta según escalas de descriptores. Estas sirven para desarrollar un marco de referencia compartido por los profesores evaluadores. Este es el fin último del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: construir una visión común que pueda ser compartida por todas las instituciones europeas dedicadas a la enseñanza de idiomas. Esto no constituye una empresa nada fácil porque implica la identificación de un constructo común; es decir, una conceptualización y operacionalización compartida de la habilidad de escribir (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2001:132).

### *La evaluación pragmática*

Uno de los problemas de la evaluación de la composición escrita es cómo conceptualizamos el dominio<sup>1</sup>, pues hay que distinguir entre el dominio comunicativo y el dominio lingüístico. Se trata de resolver la tensión entre la competencia discursiva y la pragmática, por un lado, y la competencia morfosintáctica y léxica, por otro. Para caracterizar el dominio en composición escrita parece útil el concepto de dominio pragmático (que mediría la competencia discursiva y sociolingüística) y que integraría el dominio léxico-gramatical (competencia gramatical). El dominio pragmático incluiría la capacidad para formular enunciados que realicen actos de habla exitosos, la capacidad de imprimir la fuerza ilocucionaria adecuada, y aquellas dimensiones funcionales y pragmáticas que el texto está obligado a cumplir para convertirse en discurso eficaz (véase Schachter, 1990:39). Esta clasificación de Schachter tiene la ventaja de simplificar el modelo de Bachman y hacerlo más manejable (Bachman, 1990a). Esta autora señala que la competencia pragmática tendría que ver con “the ability of language users to pair sentences with the contexts in which they would be appropriate”, de manera que la pragmática sería “the recursive assignment of appropriateness conditions to an infinite set of well-formed sentences” (Schachter, 1990:41).

---

<sup>1</sup> Bachman (1990b) explica cómo se operacionaliza el dominio. Según su estudio llevado a cabo dentro del DBP (Development Bilingual Proficiency) el dominio lingüístico tiene que ver con “how different aspects of communicative competence have developed as a function of specific language acquisition/learning experiences” (Allen *et al*ri, 1983:58, en Bachman L.F., 1990b:38).

El dominio pragmático es un aspecto de la evaluación difícil de medir. Posiblemente esta es la razón por la que los profesores preferimos centrarnos en aspectos más superficiales del texto, más fáciles de corregir y de explicar a los alumnos al compararlos a la norma. Guasch (2000:322) señala lo siguiente:

[...] este marco [la evaluación de los aspectos discursivos y pragmáticos] contrasta con la práctica habitual de la corrección de los productos escritos, que a menudo atiende solamente a los factores lingüísticos referidos a la gramática de la frase (Guasch, 2000:322).

En la escritura en L2/L3 los errores de expresión sintáctica son generalmente muy numerosos. La falta de fluidez que muestran los textos oculta las potenciales virtudes de los mismos (creatividad, originalidad, riesgos asumidos, fuerza, etc.). Este hecho muestra lleva a los profesores a no medir lo que decimos que medimos, puesto que generalmente estamos midiendo la competencia lexicogramatical y no la competencia discursiva en su conjunto. Esta práctica tan generalizada en nuestro contexto tiene efectos perniciosos sobre las percepciones de los alumnos sobre qué es escribir bien o de cuál es el papel del profesor en la clase de composición escrita. Es reflejo del carácter social de la actividad educativa, en la que las representaciones de unos profesores se convierten en las representaciones de sus alumnos y viceversa, desviando el proceso de evaluación de su curso natural: las prácticas significativas. Por el contrario, actuando de esta manera, se da paso a prácticas mecánicas, que inhiben los comportamientos más proclives al aprendizaje.

El problema para los profesores no es sólo la falta de formación para realizar un tipo de evaluación formativa, sino que los hábitos adquiridos son tan fuertes que siempre se tiene inercia a volver “a la manera de hacer de siempre” (Milian, 1997). ¿Por qué? Primero, porque el texto ha de leerse con mucha mayor atención, de ahí que no sea posible corregir en todas las circunstancias sino en condiciones de trabajo óptimas donde se garantice la atención al texto que se evalúa; segundo, porque va en contra de lo que el alumno espera de ella: la corrección de la sintaxis, el léxico o la ortografía. Rara vez el alumno aprecia las cuestiones retóricas y, menos aún, las pragmáticas.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), la evaluación de las competencias pragmáticas relativas a la escritura se ocupará de determinar si los textos están o son:

- Organizados y estructurados.

- Capaces de realizar funciones comunicativas.
- Secuenciados de acuerdo con patrones interaccionales y transaccionales convencionales.

Dentro de la competencia pragmática es de suma importancia la competencia discursiva, que es la capacidad de organizar oraciones en secuencias de modo que produzcan segmentos del texto coherentes. El texto ha de mostrar control de:

- Tópico/foco.
- Lo dado/ lo nuevo.
- Secuenciación natural.
- Causa-efecto.
- Habilidad de estructurar el discurso de forma lógica.
- Controlar el estilo y el registro.
- Mostrar eficacia retórica.
- Mostrar que se siguen los principios de la conversación (cualidad, cantidad, relevancia y manera) y que si se violan estas máximas es con un propósito claro y no por incapacidad.
- Mostrar conocimiento del diseño del texto en la comunidad discursiva de la lengua objeto (descripción, explicación, argumentación, narración).

En resumen, para evaluar la competencia escrita no hay un modelo único, pues en función de las variables pertinentes, por ejemplo en función del curso, del proceso de producción (del tiempo del que disponen los alumnos, de las herramientas que utilizan para llevarlo a término) se ajustará el proceso de evaluación del producto, focalizando la atención en un aspecto u otro, disculpando unos errores u otros. En todo caso, en los niveles avanzados de competencia escrita, el alumno ha de estar preparado para producir textos que demuestren su competencia discursiva en la lengua objeto. Siempre convendrá tener en cuenta:

- La consigna de escritura.
- Los objetivos de aprendizaje que se van a medir según la secuencia de instrucción previa.
- Las experiencias previas del estudiante, tanto como lector y como escritor en L1) y sus experiencias como aprendiz de L2/L3.

La falta de fluidez oscurece en gran medida los otros valores del texto y a menudo los profesores nos vemos tentados de corregir únicamente el micronivel lingüístico y dejamos de lado los aspectos sociales de la lengua que son verdaderamente importantes en nuestro enfoque. No podemos olvidar que el tipo de información que damos a los alumnos en la corrección del escrito influye en su manera de aprender y que es responsabilidad del profesor cambiar esa manera de enfocar la escritura como si la

lengua escrita se pudiera evaluar prescindiendo de las consideraciones discursivas y pragmáticas.

Tras estas consideraciones generales sobre los objetivos, contenidos y evaluación de la competencia escrita orientados a enmarcar la SD diseñada, pasaremos a especificar las características del proyecto de instrucción, tema central de este capítulo. Los objetivos que perseguía nuestro proyecto, tal como lo hemos venido anunciando, se concretaban en la escritura de una carta de opinión, de carácter evaluativo/ apreciativo, teniendo en cuenta la estructura tripartita de la carta y la imagen pública del escritor y del destinatario, de acuerdo con la situación discursiva y las propiedades de este género discursivo.

Los contenidos de la secuencia de instrucción fueron los siguientes:

- a) Los relacionados con el género discursivo.
- b) Los relacionados con los procesos de escritura.
- c) Los relacionados con la cortesía.

Dichos contenidos se especificaban en destrezas relacionadas tanto con la interpretación como con la producción de textos. En lo que se refiere a la competencia escrita se trataba de aprender a planificar, aprender a revisar, utilizar marcadores de cortesía, etc. Se incluyó la capacidad para planificar textos, especialmente el inicio y el cierre de la interacción. No se insistió en las marcas de cohesión. Estos contenidos tenían un grado más de especificación en lo que se refiere a la estructura del texto, y a la expresión del conocimiento compartido, lo dado, en el inicio, así como el empleo de un cierre adecuado que deje clara la posición del escritor en la carta. Finalmente, los contenidos se concretaban en la utilización de estrategias de cortesía verbal de alto y bajo nivel. Por ejemplo, la utilización del *we*, *our* inclusivo, los fenómenos mitigadores, la ocultación del agente y las preguntas retóricas, las frases hechas, etc.

En las figuras 35 y 36 presentamos una visión más detallada de los objetivos y contenidos de donde luego saldría la plantilla de evaluación de la carta de opinión escrita por los alumnos. En ellas se puede constatar cómo la instrucción tiende a incluir los niveles pragmáticos (contenidos nuevos) con los del sistema de la lengua (contenidos de siempre) y con la pedagogía procesual. El objetivo pedagógico es la integración de las actividades de reflexión metalingüística con las de reflexión metapragmática y la reflexión sobre el proceso para potenciar las aptitudes de los alumnos.

## OBJETIVOS Y CONTENIDOS

• <b>El acto de opinar</b>	• <b>La estructura interactiva</b>	• <b>Las estrategias corteses</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje apreciativo</li> <li>• Realización de secuencias de acciones</li> <li>• Acciones preparatorias</li> <li>• Acciones auxiliares</li> <li>• Acciones globales</li> <li>• Relevancia de la opinión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicio: saber ir directamente a la cuestión, refiriéndose a los hechos o a las premisas; o a la opinión de otros; saber qué dar por supuesto y qué mencionar; saber combinar lo nuevo y lo ya conocido</li> <li>• Parte media: saber dar las explicaciones necesarias y de forma lógica y coherente con el inicio</li> <li>• Cierre: saber resumir una opinión y que quede clara la intención de la carta</li> <li>• Patrones organizativos: estructura- problema solución; estructura premisa-argumentos-conclusión</li> <li>• ¿Es la estructura efectiva para lo que quiero conseguir con esta carta?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber identificar las estrategias corteses:</li> <li>• Las estrategias de solidaridad (cortesía positiva): mostrar simpatía hacia el destinatario, atender a sus intereses, comprender su punto de vista, utilizar marcas de identidad grupal, mostrar preocupación por él, darle explicaciones, afirmar reciprocidad, establecer terreno común, etc.</li> <li>• Las estrategias de deferencia (cortesía negativa): mitigadores, expresión del pesimismo, minimización de la opinión, expresión de la disculpa, la impersonalización, la nominalización, la expresión de la deuda, etc.</li> <li>• ¿Qué fórmulas de cortesía se emplean en este género (cartas de opinión al periódico)?</li> <li>• ¿Qué otras estrategias: ironía, metáfora, eufemismos, elipsis, preguntas retóricas, presuposiciones, tautologías?</li> </ul>

Figura 35: Objetivos y contenidos de la SD 1.

<b>El sistema de la lengua I</b>	<b>El sistema de la lengua II</b>	<b>La planificación del texto</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El lenguaje apreciativo</li> <li>• La modalización</li> <li>• Performativos</li> <li>• ¿Empleo suficientes expresiones modales y valorativas? ¿Matizo mis opiniones?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La voz pasiva y las nominalizaciones</li> <li>• Otras estructuras impersonales</li> <li>• Frases léxicas</li> <li>• ¿Empleo suficientes estrategias de ocultación del agente?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber planificar una carta de opinión utilizando otros textos</li> <li>• Saber revisar una carta con una pauta de revisión. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Es relevante lo que digo?</li> <li>• ¿Lo apoyo suficientemente?</li> <li>• ¿Soy un enunciador equilibrado y creíble?</li> <li>• ¿Me impongo demasiado o soy demasiado insulso?</li> </ul> </li> </ul>

Figura 36: Objetivos y contenidos de la SD 2.

En la figura 37 se muestra una visión de conjunto de la SD:

	<b>Objetivos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Material</b>	<b>Tiempo</b>
<b>Producción inicial</b>	Escribir una carta al periódico			45 minutos
<b>Sesión 1: La situación de comunicación</b> Primer contacto con la carta de opinión para descubrir qué es lo importante de la carta	-hacer emerger las representaciones de la carta de opinión al periódico -clarificar la intención -preparar los contenidos -dar sentido al trabajo posterior	Los estudiantes identifican el asunto principal de varias cartas así como su intención.	Fotocopias de cartas publicadas. Ficha para rellenar.	30'
<b>Sesión 2</b> Comienzo y final de la carta	Distinguir las partes de la carta	Se comparan varios modos de comenzar y terminar una carta	Extractos de cartas	45'
<b>Sesión 3</b>  El concepto de imagen pública	Estudiar las características de la carta de opinión	Se lee una carta y se analiza la situación de comunicación: el autor, el destinatario y la finalidad de la carta	Una carta	30'
<b>Sesión 4</b>  El concepto de imagen pública	Distinguir entre la forma de formular una opinión y un hecho	En grupos los estudiantes observan los hechos y los distinguen de las opiniones	Varias cartas de opinión	45'
<b>Sesión 5</b> Desarrollo del estilo comunicativo	Comprender la importancia del destinatario	Distinguir entre distintos tipos de cortesía lingüística Identificar las expresiones mitigadoras	Extractos de cartas	30'

<b>Sesión 6</b> Desarrollo del estilo comunicativo	Comprender el estatuto del autor/escritor	Distinguir entre las formas de presentarse el autor Distinguir las expresiones valorativas (adjetivos y adverbios)	Extractos de cartas	30'
<b>Sesión 7</b> La expresión del tacto para influir en el destinatario	Aprender a argumentar de modo lógico y persuasivo	Debatir un tema oralmente y transcribir el debate por escrito		60'
<b>Sesión 8</b> La expresión del tacto para influir en el destinatario	Aprender a poner en duda las opiniones de otro	Discusiones orales con todo el grupo Ejercicios sobre la formulación de la objeción	Ejercicios escritos donde los AA refuten opiniones de otros	45'
<b>Sesión 9</b> Negociar y hacer concesiones	Aprender a negociar y a hacer concesiones	Observaciones de extractos Discusiones orales y ejercicios escritos	Textos fotocopiados Ejercicios	45'
<b>Sesión 10</b> Planificación de la carta de opinión	Preparar el comienzo y el final Los hechos Las opiniones Las fórmulas Pensar en la estructura	Rellenar una ficha con el comienzo, el final, los hechos más importantes, las opiniones más contundentes, los organizadores textuales, adjetivos y adverbios que se van a usar, etc.	Ficha	1h40'
<b>Producción final</b>	Escribir una carta de opinión	Realización individual de la carta de opinión	Hojas y notas previas	1 hora

*Figura 37: Panorama de la secuencia didáctica impartida.*

La profesora informó a los alumnos sobre la secuencia de instrucción que iban a recibir y sobre los aprendizajes que iban a realizar. A continuación informamos brevemente de la explicación que dio la profesora:

### 1) ¿Qué vamos a escribir y para qué?:

Vamos a escribir una carta de opinión para protestar o quejarnos de algo que afecte a más gente. Veremos qué temas nos afectan más y nos mueven a escribir.



## 2) ¿Qué vamos a aprender?

- En relación al género, vamos a familiarizarnos con el género de las cartas de opinión y a observar los rasgos característicos de la carta de opinión, así como a distinguir entre la forma de formular una opinión y un hecho. También aprenderemos a reconocer algunas estrategias de persuasión y a reconocer la importancia del inicio y cierre de una carta. Finalmente, vamos a aprender a señalar lo importante de la carta, las partes de la carta, y a tener en cuenta posibles formas de estructurarlas.
- En relación a los procesos de escritura, vamos a aprender algunas estrategias (preparar los contenidos para una posible carta, planificarla, revisarla) y a valorar la importancia del destinatario cuando escribimos, así como a comprender cómo se concreta la posición del autor/escritor (enunciador).
- En relación con la cortesía lingüística, nos familiarizaremos con formas de dar nuestra opinión por escrito matizando lo que decimos y empleando estrategias para no perjudicar ni nuestra imagen ni la de nuestro interlocutor, dando nuestra opinión sin exponernos demasiado y no imponiendo nuestras opiniones bruscamente sino explicándolas. También practicaremos con la utilización de una serie de locuciones útiles para incluir en nuestras cartas.

Para conseguir estos objetivos se realizaron las siguientes actividades:

- Identificaron el asunto principal de varias cartas así como su intención.
- Compararon diversos modos de comenzar y terminar una carta.
- Analizaron diversas situaciones de comunicación en varias cartas modelo y las discutieron en grupos pequeños y después con toda la clase: el autor (enunciador), el destinatario (el locutivo, el ideal) y la finalidad de la carta (la acción global).
- Observaron los hechos y los distinguieron de las opiniones en varias cartas modelo, discutiendo en grupos.
- Distinguieron entre distintos tipos de cortesía lingüística, la que tiende a acercar y la que tiende a no invadir, buscando ejemplos en las cartas modelos.
- Identificaron las expresiones mitigadoras de la fuerza ilocucionaria.
- Distinguieron entre las formas de presentarse el autor, de forma individual o inclusiva, como alguien que se oculta o que se muestra.

- Distinguieron distintas expresiones valorativas (verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios con connotaciones apreciativas).
- Debatieron temas de actualidad oralmente para buscar contenido para sus escritos.
- Rellenaron fichas<sup>2</sup> para extraer información de los textos modelo y para planificar los propios y realizaron distintos ejercicios escritos sobre aspectos léxicos y morfosintácticos. Por ejemplo, rellenaron una ficha con el comienzo, el final, los hechos más importantes, las opiniones más contundentes, los organizadores textuales, adjetivos y adverbios, etc.
- Escribieron individualmente una carta de opinión.

Este resumen que hemos presentado arriba concreta la propuesta de instrucción de las estrategias de cortesía verbal dentro del género de la carta al director con alumnos de nivel avanzado (C1 según nomenclatura del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2001). La propuesta surge de una combinación de las ideas procedentes de los estudios sobre el género, sobre la enseñanza de la escritura a partir de proyectos de lengua y de la enseñanza de la competencia sociopragmática. El resumen muestra cómo se pueden articular los aprendizajes a partir de la lectura de las cartas de opinión escritas por nativos para integrar la reflexión pragmalingüística con la producción de textos de manera que los alumnos puedan llegar a aplicar los aprendizajes realizados durante la instrucción a las tareas de planificación, textualización y revisión de sus textos, pues como señala Takahashi (2001: 197 y 198):

[Los estudios realizados sobre *input* demuestran que] the target pragmatic features were found to be most effectively learned when they were under the condition in which a relatively high degree of input enhancement was realized with explicit metapragmatic information (Takahashi, 2001: 197 y 198).

El objetivo era trabajar el registro apropiado a las cartas de opinión, es decir intención y rasgos formales en relación mutua. Junto al registro, la instrucción iba encaminada a desarrollar la conciencia lingüística en torno a la modalización de los enunciados y la atención a la expresión de la subjetividad y objetividad en el discurso como dos polos de una misma dimensión que los hablantes manipulan para vehicular sus ideas atendiendo a consideraciones corteses y pragmáticas. Dentro de la secuencia de instrucción la reflexión metalingüística se organizaba en torno a prácticas de

<sup>2</sup> Estas fichas se recogen en los materiales entregados a los alumnos que se incluyen en el anexo I. Las fichas rellenas no se incluyen entre los datos recogidos.

revisión de los textos que los alumnos iban escribiendo, pues la investigación sobre el desarrollo de la habilidad de escribir apunta a que éste es el modo más efectivo (Clark e Ivanic, 1991; Camps, 1998 y 2003; Halté 1989; Cumming, 1995, etc.). Las fichas de revisión que se manejaron se pueden consultar en el subepígrafe 7.5. *Prácticas de revisión*.

El inicio y final de la secuencia fue la redacción de una carta de opinión. El objetivo de investigación era poder comparar las habilidades de los alumnos antes y después de la instrucción para evaluar la incidencia de la secuencia en el producto. Si la profesora empezó con la situación de comunicación fue porque consideró que había de partir de un conocimiento compartido. Los alumnos de EOI forman grupos muy heterogéneos, con muy pocos conocimientos que se puedan dar por supuesto, incluso si nos referimos al lenguaje y a la comunicación humana. Esta es posiblemente una de las diferencias más importantes con los estudios de alumnos de enseñanzas obligatorias o universitarias.

Por eso, el primer módulo tenía la función de unificar criterios y discutir sobre las características de las cartas de opinión: función, estructura, procedimientos retóricos más habituales, etc. Este primer módulo cumplía de alguna manera ese papel de introducción a la pragmática de la comunicación verbal.

### **7.3. Actividades de instrucción**

Para planificar la instrucción, la profesora siguió las indicaciones de diversos autores (Schmidt, 1993, Bou-Franch y Garcés-Conejos, 2003) sobre la conveniencia de un enfoque mixto: explícito e implícito, deductivo e inductivo. Este enfoque iría encaminado a la percepción consciente de los fenómenos pragmalingüísticos y sociopragmáticos. También se trataba de hacer a los alumnos conscientes del género de las cartas de opinión y de las expectativas de la audiencia. Como es habitual, antes de la instrucción, se diagnosticó el nivel de los alumnos mediante la evaluación de una carta de opinión sobre el mismo tema. Una vez diagnosticado el nivel mediante los parámetros habituales en la evaluación de la composición escrita (véase AnexoVIII), se expuso a los alumnos a modelos naturales (las cartas publicadas seleccionadas) y se discutieron los aspectos relevantes del contexto de situación en actividades de reflexión metapragmática. A continuación expondremos cuál fue exactamente el tratamiento de instrucción.

### 7.3.1. El tratamiento

Al inicio de la clase se les daba información a los alumnos sobre los contenidos de la sesión, que aparecían en recuadros color grises (véase Anexo I). Generalmente la profesora o una alumna leía los recuadros y la profesora los comentaba para asegurarse de que se entendían. Estos resúmenes formaban parte de los apuntes que se les dieron al inicio de la SD. Si el alumno no asistía, los podía consultar en su casa. Generalmente a las explicaciones les seguían ejemplos ilustrativos de la teoría. El tratamiento de la instrucción fue el siguiente:

#### A. Instrucción explícita sobre:

- La carta de opinión
- La imagen pública y cómo protegerla en la comunicación de la opinión mediante diversas estrategias
- Las estrategias de cortesía positiva y negativa más frecuentes (preguntas retóricas, estructuras impersonales y pasivas, mitigación de la opinión, las estrategias indirectas más usuales en las cartas de opinión como los eufemismos y la ironía)

Ejemplos procedentes de los textos escritos por nativos que se les entregaron junto con los apuntes y los ejercicios de la SD.

#### B. Prácticas de escritura consistentes en dar la opinión en cartas breves.

C. Reflexión gramatical a partir de las prácticas de revisión con los textos de los alumnos.

D. Prácticas de reescritura de textos en los que incorporaban los nuevos conocimientos en tareas de revisión de textos escritos previamente.

Estas actividades se desarrollaron bien en grupos, bien individualmente. En la figuras 40 y 41 se pueden observar con mayor detalle cuáles fueron las actividades de instrucción programadas en el proyecto de escritura. Las actividades de comprensión y expresión a partir de las cartas modelo se conjugan con las actividades de reflexión metalingüística. Las actividades escritura se relacionan con las de utilización de las estructuras y del léxico en actividades más abiertas, combinadas con reescritura y revisión de textos a partir de pautas concretas.

En las tablas siguientes podemos comprobar cuáles fueron las actividades que se hicieron durante la SD.

<b>SD Proyecto de escritura de una carta de opinión</b>	
<p>Comprensión y expresión Actividades de procesamiento de cartas al editor</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración de las distintas estrategias empleadas por los hablantes nativos. Análisis de algunas estructuras típicas de las cartas (problema-solución; premisa-argumentos)</li> <li>• Análisis de las intenciones, de las actitudes y de los valores de los escritores nativos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Análisis de las estrategias corteses</li> <li>b) Análisis de las estrategias retóricas</li> </ul> </li> <li>• Análisis de la inscripción de las personas en el texto</li> </ul>	<p>Reflexión metalingüística. Reconocimiento de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los grupos nominales</li> <li>• Los pronombres y adjetivos de persona</li> <li>• Los adverbios y locuciones modales</li> <li>• Los verbos modales</li> <li>• Los verbos de acción verbal</li> <li>• Locuciones como “it is known”, “it seems”</li> <li>• La voz pasiva</li> <li>• Las oraciones impersonales</li> <li>• Las “cleft-sentences”</li> <li>• El léxico valorativo</li> </ul>

Figura 38: Actividades de la parte media de la secuencia didáctica I.

<p>Actividades de aplicación práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura de mini-cartas para aplicar la estructura, los enfatizadores y mitigadores de la fuerza elocutiva de los enunciados, locuciones adverbiales, los verbos performativos, la graduación de la responsabilidad del hablante con respecto al contenido de las proposiciones, la gradación moralizadora mediante verbos modales, adverbios, etc.</li> <li>• Reescritura utilizando expresiones modalizadoras y de distanciamiento del hablante; reescritura intentando no imponerse al lector y utilizando expresiones con “tacto”; reescritura haciendo la expresión más cortés.</li> </ul>	<p>Actividades de sistematización del conocimiento de la lengua:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los adverbios y locuciones modales</li> <li>• Los verbos modales (posibilidad, consejo, obligación, certeza)</li> <li>• Los verbos de acción verbal (“demand”, “advise”, etc.)</li> <li>• Locuciones como “it is known”, “it seems”</li> <li>• La voz pasiva (“they are known”, etc.)</li> <li>• Las oraciones impersonales (“it is believed”)</li> <li>• Las cleft-sentences (“what is important now”, etc.)</li> <li>• El léxico valorativo (“appalling”,</li> </ul>
<p>Escritura procesual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura de una carta al editor para evaluar los problemas</li> <li>• Escritura de tres mini-cartas para abordar aspectos parciales de la SD</li> <li>• Reescritura de dos cartas para cambiar el grado de formalidad y la forma de inscribirse el hablante, así como para añadir, mitigadores, enfatizadores y locuciones distanciadoras de los hablantes</li> <li>• Escritura de una carta para evaluar el dominio final</li> </ul>	

Figura 39: Actividades de la parte media de la secuencia didáctica II.

### 7.3.2. Fases del tratamiento de instrucción

En el epígrafe anterior explicamos cuál fue el tratamiento específico de la instrucción durante la secuencia. En este epígrafe nos centraremos en cada una de las fases. Las fases de la SD que seguimos fueron las descritas en el epígrafe 4.4.3. (véase figura 15).

- a) Preparación
- b) Realización
- c) Revisión

A continuación explicamos cuál fue el proceso. En primer lugar comentaremos cada uno de los aspectos involucrados, desde la presentación del proyecto a los alumnos hasta los debates de clase. En segundo lugar, recorreremos los módulos y las sesiones de uno en uno para que se pueda observar cómo fue su desarrollo en el tiempo.

#### 7.3.2.1. *Presentación del proyecto y de la secuencia a los alumnos*

La propuesta de la profesora era escribir una carta de opinión al director de un periódico. En la presentación, la profesora les habló a los alumnos de los dos tipos de objetivos: los objetivos de aprendizaje y los objetivos comunicativos. En esta primera sesión de presentación, la instrucción consistió en lo que se expone a continuación.

La profesora explica la presencia de la opinión en la vida social y la necesidad de aprender a expresar una opinión propia. A continuación, pregunta cuál es la razón de ser de una carta de opinión a un periódico y se abre un debate en la clase en el que los alumnos muestran su conocimiento del tema. Se discute sobre la queja, la protesta, el desacuerdo y su presencia en el discurso escrito. Posteriormente, se produce una reflexión de la profesora con toda la clase sobre la importancia de tener un buen estilo comunicativo y un registro adecuado a cada situación. Finalmente, se concreta cuál es la situación de comunicación así como los objetivos de enseñanza aprendizaje: la necesidad de integrar los conocimientos lingüísticos con los conocimientos pragmáticos para mejorar la expresión y la comunicación en L3. En un primer momento, se recogieron datos sobre lo que sabían hacer los alumnos (Producción inicial) para ver qué carencias tenían del género y se entabló un diálogo sobre el género de las cartas al director para ver qué experiencias tenían sobre él.

La planificación del texto, es decir las actividades de pre-escritura o preparación para la escritura de la carta proyectada para el final de la secuencia de instrucción (carta post o PF), ocupó casi todo el periodo de instrucción, en el que se entretujieron las operaciones de planificación, escritura y revisión, no pudiéndose delimitar exactamente en qué momento acaba la fase de preparación, pues toda la SD es en realidad una preparación para poder escribir la carta final (PF). La preparación consistió, en primer lugar, en la presentación inicial de la opinión como hecho social y, en segundo lugar, en la lectura de las cartas publicadas como concreción de la opinión en la esfera pública. De este modo, los alumnos pudieron representarse la tarea que iban a llevar a cabo.

Para planificar el escrito la profesora dio a los alumnos instrucciones precisas sobre cómo tenían que elaborar el plan del texto, pero tal como ella afirma en el diario “los estudiantes que dominan más la escritura no escriben borradores. No consigo que hagan un guión o que hagan anotaciones y seleccionen las mejores ideas. Tampoco creen que es necesario enseñar las notas a nadie, ni a los compañeros ni a la profesora.” (véase Anexo VII). Esto revela que los alumnos no están acostumbrados a colaborar entre sí durante los procesos de escritura y revisión de los textos. Esta falta de hábito se fue corrigiendo a lo largo de la secuencia. Por otro lado, los alumnos no perciben que los textos son *work in progress* y que, como dice el diario, “los textos nunca se acaban y pueden ir mejorando con las contribuciones de los demás”(véase Anexo VII). Este también es un aspecto que mejoró a lo largo de la secuencia. Otro aspecto del trabajo es la concentración: “les cuesta concentrarse en clase para planificar. Necesitan estar solos.” (véase Anexo VII). La profesora ve necesario el entrenamiento en lluvia de ideas y otros procedimientos de generación de contenido para el escrito, porque a los alumnos les cuesta mucho arrancar y centrarse en el tema.

### 7.3.2.2. Temporalización

La secuencia motivo de este trabajo se desarrolló durante los meses de noviembre y diciembre del 2002. La producción inicial data del 11 de noviembre y la final del 12 de diciembre del 2002. Dado que las clases son de 1 hora 40 minutos de duración, la previsión fue que la SD durase seis sesiones, es decir, tres semanas de clase con sesiones alternas. La realidad del aula se impuso y los tiempos previstos no se cumplieron. El diario de la profesora así lo hace constar en Primeras dificultades:

“demasiadas explicaciones sobre las estrategias de cortesía (¡una hora entera!) Sobran explicaciones. Posiblemente habría que reducir el número de las estrategias corteses y relacionarlas con ejemplos claros procedentes de las cartas (modelo) en una actividad de resolución de problemas.”(véase Anexo VII).

Como hemos dicho, las sesiones se duplicaron, por lo que hicieron falta cuatro sesiones más de lo previsto y hubo que suprimir algunas actividades. O sea que entre la prueba inicial y la final hubo un lapso de cinco semanas en vez de tres. La idea de que los alumnos se llevaran trabajo a casa para completar las actividades que no les daba tiempo a hacer en la casa no siempre funcionó. Como señala la profesora en el diario: “no funciona en este contexto porque la asistencia es tan irregular que no se puede contar con que vendrán con ella. [...] Los que vienen un día no lo han hecho el día anterior y los que vinieron el primer día probablemente no lo hagan en días sucesivos. Los que hicieron las tareas posiblemente no vengán el día que se evalúan.” Esta es una característica del contexto en el que trabajan los profesores de EOI que afecta a la temporalización de los contenidos, porque hace falta recapitular a menudo lo que ya se ha hecho para seguir avanzando y que los individuos que han perdido alguna sesión se puedan ir reenganchando a la marcha del curso.

### 7.3.3. Los debates

Los debates constituyeron un punto de partida. Se hicieron muchos debates sobre temas de actualidad con el objeto de discutir los temas más candentes para los estudiantes y obtener información y soltura en expresar las opiniones sobre los mismos. El procedimiento seguido por la profesora fue el siguiente:

Se trataron dos aspectos: la opinión en general y las cartas de opinión en particular. Primero, la profesora suscitó una serie de cuestiones para incitar a la reflexión sobre la opinión. Estas preguntas fueron las siguientes:

- *What is an opinion?*
- *Why do we give our opinion?*
- *Where are readers opinions published?*
- *How can we express our opinion and spread it?*
- *When shall we write?*
- *What to write?*
- *Why letters of opinion?*



- *Can you suggest reasons why people write letters to newspapers?*

Este debate general se condujo con todo el grupo de alumnos a la vez.

El otro debate fue más específico y giró en torno a la SD. Las preguntas que lo suscitaron fueron las siguientes:

- *What are we going to do? Discuss.*
- *What are we going to learn? Discuss.*
- *How are we going to assess what we do and what we learn? Discuss.*

A lo largo de las distintas sesiones hubo muchos otros debates sobre temas de actualidad. Algunas veces los propios alumnos seleccionaban los temas y cuando esto no sucedía la profesora era la que los sugería de acuerdo con noticias de esos días. Por ejemplo, en la segunda sesión de trabajo se pidió a los alumnos que se reagruparan para planificar una carta que podía ser individual o colectiva. Se hicieron grupos de acuerdo con los temas a tratar: polución, telebasura, violencia, el Prestige, el precio de la vivienda, los impuestos, el botellón. etc. El debate fue previo a la práctica de escritura de ese módulo. Luego estas agrupaciones se mantuvieron bastante estables durante el resto de los debates. Una vez los alumnos forman una agrupación tienen tendencia a trabajar siempre con las mismas personas pues ya han tomado confianza con ellas.

Cada grupo tenía su propia dinámica pues cada uno trabaja a un ritmo diferente. Algunos eran bastante numerosos, de hasta cinco componentes. Otros eran de dos personas. Algunos debates se podrían haber prolongado indefinidamente, otros en cambio necesitaban de la animación y estímulo constante por parte de la profesora, la cual tenía que estar atenta para observar cuándo los grupos iban terminando, y poder reorganizar la discusión con todo el grupo con vistas a compartir los resultados de los mini-grupos y poder aclarar las dudas.

El cálculo del tiempo que cuesta hacer una actividad siempre es difícil. La realidad del aula obliga a adaptarse a lo que está ocurriendo en cada momento. La tarea de profesora durante estas sesiones es la de facilitar la tarea de los grupos, estimulándolos o proporcionando las ayudas lingüísticas necesarias.

Un ejemplo del tipo de debate es el siguiente:

*Discuss what's the purpose of this letter (carta modelo). Evaluate how well the ideas and language chosen by the writer serve the purpose.*

Questions to help with discussion:

1. *What point is the writer trying to make?*
2. *Is this point clear?*
3. *Is the writer's attitude clear?*
4. *What is it?*
5. *Do we as readers need more or less information than the writer has given us to understand the message?*
6. *Has the writer used any special language devices to convey the message (e.g. emotive words; emphatic or moderating expressions; modal verbs; juxtaposition of words, concepts or ideas; rhetorical questions; irony?)*

Otras veces los debates estaban apoyados por fichas que había que rellenar. Véase un ejemplo:

*Read "Noisy Neighbours", repeating the above procedure. Fill in this task sheet with a partner/ group and then compare your results with another group's and discuss.*

Letter	Writer's purpose?	Writer's attitude?	Special language devices?	How effective is the letter (very/moderately/not very effective)?

Task sheet

En resumen, los debates sobre temas de actualidad cumplieron un papel muy importante y decisivo en toda la SD, pues propiciaron, por un lado, la elaboración del contenido, y, por otro, la percepción consciente de los rasgos discursivos y pragmáticos de los textos modelo ya que, como afirma Schmidt, (1993: 26):

Second language forms that are not noticed do not affect learning (Schmidt, 1993: 26).

En la enseñanza de las competencias sociopragmáticas, los debates facilitan el conocimiento de los principios que regulan el uso de las formas lingüísticas. La investigación apoya ampliamente la hipótesis de que el aprendizaje que se produce de forma consciente es muy superior al aprendizaje inconsciente (Schmidt, 1993: 35).

Durante los debates los alumnos se excitan discutiendo y se olvidan de tomar notas por lo que las ideas a veces se evaporaban y no se utilizaban. Muchas veces la propia excitación de la discusión impedía a los alumnos orientar el debate, que acababa convirtiéndose en un fin en sí mismo y no en un medio para conseguir material para el contenido de la práctica de escritura. Para evitar esto la profesora les propuso que nombraran a una persona como secretaria para que se responsabilizara de tomar nota de lo que se iba diciendo, de manera que las ideas principales del debate quedaran reflejadas sobre el papel para luego utilizarlas.

#### **7.3.4. La reflexión léxico-gramatical**

A lo largo de este trabajo hemos insistido en el hecho de que la reflexión metalingüística o gramatical ha de hacerse en paralelo a la reflexión pragmática que pone el foco en el uso de la lengua. Así hemos intentado emparejar las formas lingüísticas, las funciones pragmáticas y los significados en la interacción. La reflexión sobre la lengua se hizo a partir de aquellos aspectos propios del enunciado más que de la frase. Dichos aspectos fueron los siguientes:

- Marcadores de modalidad.
- Satélites o periféricos.
- Enfatizadores y mitigadores.
- Marcadores discursivos.
- Frases léxicas apropiadas al género para evitar la responsabilidad del emisor.

Se trata de elementos periféricos que no establecen una relación sintáctica fuerte, que no están en relación de dependencia, como se puede ver en el módulo 2. Para esta reflexión se utilizó material original, y material procedente del libro de texto “Inside Out V Workbook pp 15-16”, así como de gramáticas escolares de nivel avanzado como “Exploring Grammar in Context”.

Tal como hemos señalado en el marco teórico, los aspectos gramaticales se conciben como determinados por factores de tipo contextual o situacional por lo que la cuestión no puede plantearse exclusivamente en términos de corrección gramatical, sino de adecuación discursiva. Nos interesaba transmitir una idea de que el lenguaje es producto de una codificación intencionada que da respuesta a las presiones del contexto, que responde muchas veces a la necesidad de mantener un equilibrio en las

relaciones entre los interlocutores. La profesora puso énfasis en potenciar la capacidad del alumno para modular el mensaje de acuerdo con su intención comunicativa, por lo tanto los procedimientos modalizadores fueron centrales (véase Módulo 3, IV, actividad 1).

Primero se les pidió que reconocieran el efecto de la modalización en las cartas modelo identificando y clasificando los enunciados que encontraban en ellas según una escala que se les proporcionó de mayor a menor factualidad (Palmer 1986), y a continuación que rescribieran el borrador de su carta de opinión añadiendo esta dimensión modal para hacer su expresión más o menos factual de acuerdo con el significado que le querían dar. De esta manera se ligaban las actividades de comprensión e identificación de la forma lingüística con la incorporación de dichas formas a las producciones propias.

En otra actividad (Actividad 1, Modulo 2, I) se les pedía que utilizaran mitigadores (*hedges*) para hacer que sus opiniones fueran menos categóricas. Previamente se les había proporcionado una lista de dichas expresiones organizada en cuatro categorías: verbos periféricos, frases hechas, expresiones adverbiales, sintagmas nominales. La actividad consistía en suavizar las expresiones que habían utilizado.

También se trabajaron los adverbios y las expresiones modales en relación con el estilo para comentar o enfocar parte de la proposición. Igualmente se les sugería que transformaran sus enunciados incorporando alguna de estas expresiones de manera que se fomentara la percepción funcional de la forma lingüística. El objetivo era que los alumnos se dieran cuenta de para qué servían estas expresiones adverbiales en el marco del discurso. Se trata de elementos que morfosintácticamente no suponen un gran problema para los estudiantes. Saben que existen, pero no utilizan las formas porque no son conscientes de su función pragmática. La profesora quería que incorporaran estas formas a sus cartas de opinión, adecuándolas al contexto particular.

El tipo de texto determinó las formas lingüísticas que fueron objeto de atención y de reflexión durante la SD. Como hemos dicho antes se seleccionaron aquellas formas que convertían los textos en ejemplos discursivos adecuados al género. Por ejemplo, procedimientos de ocultación del agente, mecanismos de inserción de explicaciones secundarias (oraciones de relativo, aposiciones, etc.). No se introdujeron procedimientos léxicos o de cohesión de enunciados porque la SD se centraba en los mecanismos enunciativos relacionados con la cortesía. Además, se suponía que los

estudiantes de quinto curso no los necesitaban porque debían haberlos aprendido con anterioridad.

El procedimiento empleado, la estrategia de instrucción, fue generalmente la misma. Tras las explicaciones sobre la función pragmática de los *items*, se llevaban a cabo operaciones de identificación y clasificación de los mismos a partir de los textos modelo y, a continuación, se realizaban operaciones de reescritura de sus propios textos. Para ello disponían de un banco de *items* que podían consultar. Este método permitía a los alumnos prestar atención al carácter interactivo del lenguaje, pensar en el destinatario y tenerlo en cuenta en sus procesos de escritura y reescritura, de manera que practicaban los principios discursivos en lengua objeto.

Nos parecía que si los alumnos observaban que la formulación de la idea era una de tantas otras posibles (siguiendo a Coulthard, 1994, capítulo 1) aprenderían a darse cuenta de que sus ideas podían formularse de otra manera, jugando con la relación con el interlocutor. Era la manera en la que la cortesía podía ser percibida como una cuestión de grado y no una regla que se aplica sin más. Por ejemplo, aprenderían a utilizar los adverbios cuyo valor pragmático es enfatizar (intensificando) lo que se dice añadiendo fuerza a los enunciados. Al incluir las expresiones adverbiales en los enunciados que revisaban los enunciados presentaban variaciones en la fuerza de los enunciados.

Una vez explicada la función pragmática de estas palabras o expresiones y vistos algunos ejemplos tomados de las cartas modelo (E.g. “to vigorously promote a sovereign, independent Palestinian state in all of the land illegally occupied by Israel since 1967 as well as a just solution to the refugee crises” (*Open Letter*)), se les dio una tabla con estas palabras y expresiones: *Absolutely, Extremely, Only, Very, Simply, Totally, Just, Really, Actually, To tell you the truth, At that very moment, To be honest, etc.* A continuación se les sugirió que retomaran la carta escrita al final del módulo primero y que escribieran un enunciado en el que comentaran el tema del que hablaban comentando la opinión con mayor énfasis mediante alguna de estas expresiones: *just, really* o *actually*. La revisión también sirvió para la enseñanza de la ocultación del agente. En este caso se les animó a intentar hacer sus textos más objetivos mediante las oraciones pasivas, las nominalizaciones o las oraciones impersonales.

Un ejemplo del trabajo con los contenidos gramaticales es el de identificar expresiones de necesidad. Se pedía al alumno que las copiara y que señalara qué verbo modal había utilizado el emisor. A partir de aquí la profesora explicaba los matices de

los verbos modales dentro del contexto de la carta en la que habían aparecido. Esta reflexión de la profesora podía suscitar el debate y la comparación con otras expresiones modales de otras cartas vistas con anterioridad. La profesora pretendía que se asimilara forma, significado y uso de la forma dentro de la misma actividad.

La reflexión lexicogramatical se realizó, pues en dos fases, durante la lectura y análisis de los textos modelo y durante la revisión de los textos propios, pero estas dos fases estaban articuladas durante todo el proceso de manera que no se contemplaran como dos cosas separadas sino que se fomentasen los procesos de aprendizaje.

La ventaja de trabajar con dos grupos distintos de alumnos fue que los problemas que surgían durante las actividades con el primer grupo se podían anticipar en el trabajo con el segundo grupo. Por ejemplo, la profesora señala: “en el primer grupo no les di la pauta (de revisión), aunque en el segundo sí lo hice y ayudó mucho. También les di una lista de conectores. ¡Usar las ideas de los demás (para revisar) es mucho más enriquecedor que no hacerlo!” (véase Anexo VII) (para más información sobre las prácticas de revisión véase epígrafe 7.5.). El principal problema de la gestión del grupo durante los procesos de revisión de los textos en pequeños grupos es que la profesora pierde el control momentáneo de lo que está pasando, porque sólo puede asistir a las discusiones de un grupo o, alternativamente, controlar por encima lo que hacen todos los grupos paseándose entre ellos y ofreciéndose a ayudar cuando los grupos así lo requieren. Por eso la profesora afirma en el diario “no sé si son útiles estos intercambios”, pero parte del supuesto de que dichos comentarios ayudan pues afirma: “Les pido que busquen lectores para sus textos y que les pidan una respuesta o comentario, tanto sobre la forma como sobre el contenido.” (véase Anexo VII).

Para concluir, a lo largo de esta reflexión hemos percibido que al introducir nociones pragmáticas junto con nociones gramaticales a veces se produce cierto desconcierto conceptual, puesto que junto a nociones tradicionales como la de adverbio se sitúan conceptos como imagen pública, actitud o intención, participante, acción verbal, etc., que despistan a los alumnos que no han recibido instrucción pragmática previa, que es la mayoría. No tenemos una solución práctica para estos problemas de la aplicación didáctica. La experiencia que hemos llevado a cabo nos sirve para comprender qué dificultades se pueden producir a la hora de armonizar los distintos niveles de descripción y de compaginar la perspectiva pragmática con la perspectiva tradicional de modo que las podamos superar en el futuro. No hay duda de que la transposición didáctica de algunos aspectos de la teoría pragmática pasa por

experiencias como esta que intenten dar respuesta práctica a cómo los hablantes de L3 pueden elaborar su discurso escrito teniendo en cuenta las expectativas de los lectores y cómo pueden aprender a anticiparlas. Sin duda un replanteamiento de la práctica docente desde los cursos iniciales facilitaría la progresión de la incorporación de la reflexión pragmalingüística y sociopragmática en los niveles superiores. La reflexión sobre la lengua se beneficiaría de este cambio de perspectiva.

Durante la SD, la profesora utilizó el retroproyector y la pizarra. Por ejemplo, para aclarar el concepto de “participantes” o con ocasión de aclarar la diferencia entre “hechos” y “opiniones” escribió una relación de los hechos sobre el hundimiento del Prestige. El retroproyector es una herramienta muy útil para recapitular el contenido de sesiones anteriores, o para hacer lluvia de ideas en torno a los temas que van apareciendo. También se empleó para resumir las sesiones, proporcionar léxico, para destacar ejemplos o incluso para corregir errores de interés colectivo.

Una vez establecidos los contenidos, en el siguiente epígrafe indicaremos cuáles fueron los módulos y las sesiones.

### **7.3.5. Descripción de los módulos y de las sesiones**

En este epígrafe describiremos cuál fue el contenido de la instrucción explícita, desde los aspectos generales referidos al contenido hasta el relato detallado de cada sesión de trabajo con el objeto de llegar a una reflexión seria sobre la instrucción de la cortesía a partir de la práctica.

#### **1. Aspectos pragmáticos de la comunicación escrita**

Los aspectos pragmáticos tratados durante la secuencia de instrucción se pueden agrupar en los siguientes bloques:

- Aquellos que tienen que ver con la situación de comunicación de la carta de opinión: el emisor y el destinatario. Las huellas de los participantes en el texto (la posición del locutor). La actitud del hablante (recursos enunciativos).
- Aquellos que tienen que ver con los hechos y la presentación de los hechos (quién es el responsable). Las opiniones (la expresión de la certeza y la probabilidad). Formas de presentar la opinión con mayor o

menor distancia. La fuerza de los enunciados (enfanzadores y mitigadores).

- Aquellos que tienen que ver con la estructura de la carta de opinión. Función del inicio y del cierre en la interacción con el otro (el supuesto destinatario). La parte media como el lugar de las explicaciones. La presentación de la información, de acuerdo con las supuestas expectativas corteses, que intentan satisfacer las necesidades del lector respecto a la información que se proporciona.
- Aquellos relativos a los recursos retóricos del hablante en la carta de opinión: la ironía, los eufemismos, el lenguaje indirecto.
- Aquellos relativos a la cortesía: La relegación del agente en la oración. Usos inclusivos. Matizaciones a lo que decimos mediante mitigadores.

## 2. Aspectos relativos al proceso de escritura

Durante la secuencia de instrucción se tuvieron en cuenta los pasos que intervienen en el proceso de la escritura del texto (generar ideas, seleccionarlas y organizarlas, textualizar, revisar, corregir y editar), de modo que los alumnos pudieran trabajar sobre textos nuevos o sobre borradores, atendiendo a los distintos procesos por separado.

Como hemos anticipado antes se entregó a los alumnos un dossier con cartas al periódico escritas por nativos y publicadas tanto en medios escritos como en páginas de periódicos en Internet (véase Anexo II). La instrucción de la escritura estuvo ligada al análisis del discurso escrito, puesto que los textos del dossier se analizaron pragmáticamente para desvelar los mecanismos de composición.

### *Actividades específicas de interpretación de los textos:*

- Leer para averiguar la intención.
- Leer para obtener información sobre unos hechos.
- Leer para conocer la opinión.
- Leer para aprender recursos lingüísticos.
- Leer para reconocer las huellas del emisor.
- Leer para aprender a escribir.



*Actividades específicas de escritura*

- Haz una lista de hechos.
- Haz una lista de opiniones.
- Haz una lista de expresiones útiles para referirte a los hechos y para expresar opiniones.
- Explica lo que ya conoce el lector sobre un aspecto de la actualidad que te interese.
- Explica tu actitud ante este tema.
- Explica tus valores relacionados con el hecho.
- Completa frases con palabras o expresiones dadas.
- Reescribe frases con las palabras dadas.
- Etc.

*La relación entre aspectos pragmáticos y aspectos relativos al proceso de escritura*

La relación entre los aspectos pragmáticos de la escritura de una carta de opinión al periódico y los relativos al proceso de escritura es bastante compleja. Como hemos anticipado en el capítulo 3: *El aprendizaje pragmático* la exposición a las formas corteses no es suficiente para su aprendizaje, hace falta que los alumnos tomen conciencia de los rasgos relevantes, de sus funciones y de las formas que se pueden emplear. De ahí que se conectara la observación de la forma lingüística con la lectura de los textos modelo y se relacionara con las prácticas de escritura que tenían lugar a continuación. En el capítulo 3 vimos que la información explícita proporcionada por el profesor juega un papel muy importante en el aprendizaje y que a menudo es más importante que la atención al *input* (Schmidt 1993:36).

Tanto los aspectos pragmáticos como los aspectos más centrados en el proceso de escritura se desarrollaron a lo largo de las distintas sesiones de trabajo, como comprobaremos en la explicación detallada de cada una de estas sesiones. El trabajo se desarrolló principalmente de forma grupal, con algunas sesiones explicativas por parte de la profesora. Los debates fueron constantes en todas las sesiones.

Hasta ahora hemos podido comprobar la doble orientación de la secuencia de instrucción. A partir de ahora veremos cómo se procedió a segmentar y organizar los contenidos en cada módulo y en cada sesión.

#### *7.3.5.1. Los módulos*

Como hemos anticipado, los módulos fueron cinco, aunque se realizaron en dos sesiones cada uno. Comienzan con la lectura de una carta al director y acaban con la escritura de una carta breve. Incluyen actividades comunicativas y de uso de la lengua, así como un cuestionario sobre el módulo. A continuación se muestran los módulos tal como se planificaron.

Módulo 1 (secuencia 1): La situación de comunicación I: se trabaja con la meta comunicativa, la inscripción de las personas en el texto, y la estructura semántica de la carta de opinión al director de un periódico. Antes de finalizar la sesión los alumnos rellenarán un pequeño cuestionario de reflexión sobre lo que han hecho y aprendido ese día y escribirán un texto breve donde demuestren el grado de asimilación de lo aprendido.

Módulo 2 (secuencia 2): La situación de comunicación II. Se profundiza en el contexto de recepción, en el registro, en la actitud, la expresión de subjetividad y la modalidad. Antes de finalizar la sesión los alumnos rellenarán un pequeño cuestionario de reflexión sobre lo que han hecho y aprendido ese día y escribirán un texto breve donde demuestren el grado de asimilación de lo aprendido.

Módulo 3 (secuencia 3): Las estrategias corteses I: se trabaja con la formalidad típica del género de las cartas de opinión al director. Tanto a nivel de estructura informativa (establecer terreno común o el conocimiento compartido acerca del tema, dar explicaciones) como en sus aspectos léxico y sintáctico. Se presentan las estrategias corteses más frecuentes en este género junto con ejemplos y ejercicios relevantes. Antes de finalizar la sesión los alumnos rellenarán un pequeño cuestionario de reflexión sobre lo que han hecho y aprendido ese día y escribirán un texto breve donde demuestren el grado de asimilación de lo aprendido.

Módulo 4 (secuencia 4): Las estrategias corteses II: Se profundiza en las estrategias corteses: condiciones de felicidad, evaluación de las variables D, P, R y se

trabaja sobre la fuerza ilocutiva de los enunciados y los modos de mitigarla o aumentar su intensidad mediante los recursos que el sistema de la lengua pone a disposición de los hablantes; la voz pasiva, las estructuras de ocultación del agente, las nominalizaciones, las preguntas retóricas, etc. Antes de finalizar la sesión los alumnos rellenarán un pequeño cuestionario de reflexión sobre lo que han hecho y aprendido ese día y escribirán un texto breve donde demuestren el grado de asimilación de lo aprendido.

Módulo 5 (secuencia 5): La planificación del texto a producir en la PF. Lo que el alumno debe saber para producir una carta de opinión. Elaborar una plantilla de control. Crear la necesidad de la situación comunicativa para dar sentido a la producción final. Antes de finalizar la sesión los alumnos rellenarán un pequeño cuestionario de reflexión sobre lo que han hecho y aprendido ese día y escribirán un texto breve donde demuestren el grado de asimilación de lo aprendido.

#### 7.3.5.2. *Las sesiones*

A continuación podremos ver el desarrollo de cada una de las sesiones y contrastarlo con las percepciones de la profesora. En este apartado se puede observar con detalle lo que realmente ocurrió en cada sesión de trabajo.

Sesión 1: Producción inicial, que consistió en escribir una carta al director individualmente siguiendo un enunciado dado (véase el epígrafe sobre prácticas de escritura, epígrafe 7.4.). Se permitió el uso del diccionario. Tuvieron unos 45 minutos para escribir y lo hicieron individualmente.

#### Sesión 2 (módulo 1)

La situación de comunicación I. En esta sesión es donde propiamente comienza la secuencia de instrucción, ya que en ella se presenta el proyecto de escritura y se hace una breve explicación del contenido de cada módulo. Se entrega también el material con el que van a trabajar: un librito de hojas grapadas con la teoría y los ejercicios, así como las cartas publicadas.

El objetivo de esta primera sesión era ofrecer un panorama general de los objetivos del trabajo que se iba a realizar en las semanas siguientes tanto en lo que respecta al género discursivo de las cartas de opinión como de los aprendizajes

textuales y lingüísticos. También queríamos recoger impresiones de los estudiantes en relación a los objetivos y al género de las cartas al editor por eso se hizo un debate entre todos.

El procedimiento seguido durante esta sesión fue el de discutir con todo el grupo los motivos por los que se escriben cartas de opinión en los periódicos, así como las acciones verbales más corrientes (dar la opinión a favor o en contra de un tema de actualidad para convencer a los lectores de algo, expresar sentimientos fuertes acerca de algo que afecta a más gente, por ejemplo quejándose de algo). En esta fase convenía que los alumnos supieran que hay ciertos temas que no son adecuados para una carta de opinión porque son demasiado personales.

En lo que hace a la gestión del grupo de alumnos, se invitó a los estudiantes a formar grupos de trabajo para los debates de acuerdo con el tema o problema elegido por ellos en su proyecto (el Prestige, el precio de la vivienda, los impuestos, el botellón). La profesora anotó en el diario que la discusión fue muy viva.

Para esta sesión la profesora no pudo leerse las PI (véase Anexo VII).

En cuanto a la observación de los aspectos de los textos publicados, los alumnos analizaron con la ayuda de la profesora cuál era la intención de cada carta, la actitud del emisor, los recursos retóricos más eficaces y qué lenguaje se utilizaba en cada una de las cartas en relación a la meta comunicativa.

En esta sesión se tomó el pulso a la realidad del aula y se hizo necesario tomar la decisión de rehacer el material preparado. Por ejemplo, vimos la necesidad de acortar la información y el número de actividades que habíamos programado, tal como manifiesta el diario (24.11.02).

### Sesión 3 (módulo 1)

La situación de comunicación II. Durante esta sesión se observaron las expresiones que se refieren a cada uno de los participantes en la comunicación. Por ejemplo el uso de marcadores de persona y sintagmas nominales. También se trabajó sobre la distinción entre hechos y opiniones en algunas de las cartas del dossier. Finalmente, se analizaron las distintas estructuras de las cartas.

Esta sesión funcionó mejor porque la profesora ilustró la sesión con más ejemplos de las cartas modelo. Para finalizar se les pasó un cuestionario sobre el proceso de escritura de manera que pudieran tomar conciencia de cómo escriben, por ejemplo cuántos borradores hacen, si usaban el diccionario o la gramática para escribir,

si utilizaban diagramas o mapas conceptuales, cuántas veces leían lo que habían escrito para continuar escribiendo, etc. (véase *process questionnaire* en Anexo V).

#### Sesión 4 (módulo 2)

Primero se revisó el trabajo de casa del Módulo 1, que sólo había hecho un estudiante. Esto sirvió para revisar los contenidos del módulo primero, las referencias a los participantes, la finalidad del texto, las ideas persuasivas, los rasgos lingüísticos más sobresalientes, etc.

El estilo comunicativo I. Durante esta sesión se introdujo a los alumnos en el tema de las estrategias corteses. Se trabajó con la estructura tópico-comentario y con el concepto de conocimiento compartido, audiencia, actitud, etc. Del sistema de la lengua se trabajó con los verbos modales, la voz pasiva y las locuciones adverbiales en relación con los fenómenos de mitigación. Para aplicar lo que se había visto durante la sesión se pidió a los alumnos que revisaran sus PI incluyendo marcadores corteses. Los alumnos pudieron revisar sus textos de acuerdo con la nueva información que se les había presentado durante la sesión (véase el diario).

Con la lectura de las PI la profesora fue percibiendo que los alumnos poseían un nivel de lengua insuficiente para 5º curso y también cierto desconocimiento del género de las cartas de opinión, que convertía la instrucción en algo relevante. Por ejemplo, los cierres de las cartas no eran contundentes y carecían de fuerza, la intención no aparecía con claridad o los argumentos no eran suficientes o no eran convincentes. A nivel lingüístico-textual también había problemas de progresión temática y de estructuras.

#### Sesión 5 (módulo 2)

El estilo comunicativo II. Durante esta sesión se continuó con el concepto de estrategias de cortesía verbal y se introdujeron las expresiones periféricas de actitud y frases léxicas para modalizar enunciados. Se introdujeron conceptos (“registro”, “imagen pública” o “face”, “enfatzadores” o “mitigadores” de la fuerza del enunciado, etc.). Se observó el papel de los adjetivos y adverbios en la expresión de la opinión y se les anima a utilizarlos para expresar la actitud del emisor, sus valores y evaluaciones.

Durante las dos sesiones dedicadas al módulo 2 la profesora intentó que los alumnos adquirieran conciencia de audiencia haciendo ejercicios sobre lo que el lector ya sabe y lo que el lector necesita conocer. Uno de los ejercicios que más éxito tuvo fue el de la carta de O. Twist, una carta grosera donde se ponía en evidencia la falta de

tacto y las amenazas a la imagen (véase Anexo IX). Al final tenían que escribir un párrafo adecuado al tomo de la carta con el contenido del párrafo insultante, cambiando el estilo. Trabajaron en grupos. Estos datos no se recogieron.

Al finalizar el módulo la profesora les entregó una ficha de ejercicios sobre *hedging* para realizar en casa. Estos ejercicios se corrigieron en la siguiente clase.

### Sesión 6 (módulo 3)

A la vista de lo que funcionaba y de lo que no funcionaba la profesora fue haciendo modificaciones en la secuencia de instrucción. Por ejemplo en el módulo 3 se suprimieron varias actividades relacionadas con la revisión de textos (I, 2; II, 2, 3, 4; III, 2; IV, 2 y V, 3) y en su lugar se hizo *work in progress* para entrenar a los alumnos en los procesos de escritura.

Estilo comunicativo III. Se introduce el concepto de *modalización* y su importancia en el estilo comunicativo del emisor. Se leyeron y comentaron cartas del dossier en las que se observaban las formas de expresar la probabilidad y la necesidad y su función en establecer la relación entre los interlocutores. Se introdujo la idea de que la modalización se puede expresar con una gran variedad de recursos lingüísticos que van desde la adjetivación a los verbos modales pasando por las expresiones adverbiales y las frases hechas con sujeto “it”. La profesora trabajó con todo el grupo a la vez en esta sesión.

### Sesión 7 (módulo 3)

Estilo comunicativo IV. Recapitulación. A la vista de la perplejidad de los alumnos tras un fin de semana largo, la profesora decidió revisar los conceptos introducidos en los módulos anteriores para facilitar la comprensión del material nuevo. Esta recapitulación fue agotadora debido a la gran cantidad de exposición oral previa al trabajo práctico. Sin embargo, hubo algo gracioso cuando comentó el concepto de *shared knowledge*. La profesora explicó que cuando no se comparten los conocimientos básicos la comunicación es más difícil y lo ilustró del siguiente modo: “if you have missed a lesson last Thursday or more lessons you cannot understand what I am talking about because we need some shared knowledge to build our new knowledge upon it.” Este comentario los alumnos lo captaron al instante por lo que la profesora consignó en el diario: “They all nodded in agreement.” (véase Anexo VII).

Tras la recapitulación de las sesiones anteriores, los alumnos observaron los modos de expresar necesidad y posibilidad en dos de los documentos del dossier. Posteriormente modificaron los textos que estaban escribiendo introduciendo expresiones modalizadoras, verbos parentéticos o enfatizadores. Esta última es una tarea de reescritura en la que incorporan elementos que han visto en clase. Esta actividad les sirve para insistir en la idea de que hay muchas maneras de decir una cosa y que cuando escribimos hemos de poder modelar el mensaje de acuerdo con los matices o fines de la interacción.

A esta altura del camino recorrido la profesora ya percibe que para terminar cada módulo se necesitan 35 minutos, que es lo que tardan en escribir un texto breve de dos o tres oraciones y contestar al cuestionario del final del módulo. De manera que la sesión se queda muy reducida (75 minutos).

#### Sesión 8 (módulo 4)

Estilo comunicativo V. Se introdujo el concepto de “tacto” en relación con el contexto de recepción y el sentido de audiencia. La profesora explicó que es algo a tener en cuenta por el emisor para conseguir su objetivo comunicativo. Para ilustrar esta idea leyeron y comentaron uno de los textos del dossier donde aparecía un texto grosero seguido del inicio de la misma carta en un tono educado (véase apéndice IX). Tras una animada discusión sobre las diferencias entre uno y otro texto, los alumnos corrigieron el texto convirtiéndolo en un texto más adecuado y escribieron un párrafo para terminar la carta educada (a la que le falta el último párrafo), teniendo en cuenta el “tacto” de la primera parte de la carta y el contenido del final de la primera carta grosera. Es decir que manteniendo la intención informativa pero cambiando el registro.

#### Sesión 9 (módulo 4)

Se repasaron las estrategias de cortesía positivas y negativas, enfatizando especialmente las negativas, es decir, las que requieren mayor distancia del emisor con respecto al contenido de sus proposiciones, y se introdujeron las estrategias indirectas: las preguntas retóricas, la ironía y los eufemismos. Se consultaron las cartas del dossier para buscar ejemplos.

Las actividades con las preguntas retóricas funcionaron muy bien. Los alumnos salieron a la pizarra a escribir las preguntas retóricas que iban encontrando y a explicar su significado. La profesora completó las explicaciones de los alumnos.

### Sesión 10 (módulo 5)

La profesora resumió los aspectos más importantes. A continuación, durante la primera fase, de unos quince minutos los alumnos planificaron sus textos, utilizando estrategias de composición de alto y bajo nivel, por ejemplo pensando en el lector ideal y buscando las expresiones idiomáticas para expresar sus opiniones respecto del tema que les da la profesora. Casi todos se pusieron a escribir directamente, sin esquemas previos. Algunos anotaban los puntos sobre los que iban a tratar, otros consultaban los apuntes en busca de expresiones que les pudieran servir. A continuación, escribían y revisaban la carta al director que habían escrito de forma autónoma. Algunos consultaban el diccionario todo el tiempo, otros sólo una o dos veces.

#### *7.3.5.3. Algunas reflexiones en torno a la instrucción de la cortesía*

En este apartado queremos resaltar los aspectos relacionados con la enseñanza de la cortesía verbal a partir del tratamiento realizado durante la instrucción. Como hemos dicho a lo largo de este trabajo, una de las funciones de la instrucción era que los alumnos pudieran utilizar las estrategias de cortesía verbal en una carta de opinión. La apuesta era por una instrucción que integrara los usos orales y escritos de la lengua, la lectura (el análisis de los textos publicados) junto a la escritura de textos escritos por los propios alumnos.

El principio organizador de la SD fueron las estrategias corteses (véase “Los aprendizajes durante la secuencia didáctica”, “Algunas estrategias corteses que vamos a trabajar” y “Errores específicos” en Anexo IX). Primero se trabajaron en relación con la comprensión, especialmente la comprensión de las implicaturas corteses. Los estudiantes pudieron percibir, por ejemplo, los rastros del emisor y del destinatario en las cartas modelo. Es decir, que pudieron observar las marcas de subjetividad o la selección léxica que apuntaba a la actitud o a la intención.

El aula de L3 posee recursos para contribuir a hacer a los alumnos más conscientes de lo que ya saben y a animarles a que utilicen el conocimiento pragmático que poseen en contextos distintos a los habituales. Los procesos del aula contribuyen a establecer vínculos entre la comprensión de los actos comunicativos con la producción de los mismos y contribuyen a percibir mejor las normas específicas de un contexto institucional o cultural particular, tal como dar la opinión y comentarla apoyándola con explicaciones o ejemplos relevantes y a mitigarla convenientemente. Las convenciones



pragmalingüísticas y sociopragmáticas van ligadas a las estructuras de la lengua objeto y han de ser, por lo tanto, aprendidas en sus comunidades discursivas. La instrucción es facilitativa o incluso necesaria para el desarrollo de las competencias pragmáticas y discursivas.

Dentro de las estrategias corteses, prestamos atención a las estrategias indirectas, como el uso de la ironía y de las preguntas retóricas, pero también al uso de las estrategias directas de cortesía negativa, como las estructuras pasivas que contribuyen a hacer los textos más formales. Asimismo, trabajamos con la estructura de las cartas de opinión, en las que el inicio tiene una función pragmática muy concreta que es la de señalar el escenario o marco compartido (el tema) en el que se ha de procesar el texto. El inicio también sirve para señalar el patrón de la carta (premisa-argumentos, problema-solución, causa-consecuencia), al mismo tiempo que la determina. Los inicios son los responsables de introducir el tema del discurso y el tono o modalidad del mismo (Bolívar, 1994:278). Según esta autora los inicios pueden informar, buscar información u organizar el discurso (Bolívar, 1986:238, en Bolívar, 1996:278). Evidentemente, muchos alumnos ya conocían las funciones de la estructura pero no de manera explícita, lo mismo que algunos de los recursos llamados corteses, como el *we* inclusivo o las preguntas retóricas, pero lo verdaderamente importante de la instrucción fue que facilitó los procesos de incorporación de estas estrategias al uso efectivo en las prácticas de escritura. Los alumnos pudieron activar sus conocimientos de manera consciente y hacer uso de lo que sabían, a pesar de que su dominio lingüístico fuera, en algunos casos, bastante limitado.

Algunas de las actividades que se realizaron consistían en encontrar los recursos pragmáticos mencionados en algunas de las cartas publicadas reproducidas en el dossier (AnexoII). Otras actividades implicaban el uso oral del lenguaje para poner en común las noticias de actualidad. Debatiendo en parejas o pequeños grupos, los estudiantes encontraban materia sobre la que luego podían escribir, perfilando algunas de las ideas que luego irían apareciendo en los textos durante el proceso de escritura. Los procesos del aula aparecían así enriquecidos pragmáticamente, no sólo por la incorporación de los textos auténticos a los materiales de aula, sino sobre todo por el tipo de debate que la profesora promovía, un debate no centrado únicamente en aspectos micro sino en aspectos macrodiscursivos y pragmáticos, que incidían muy específicamente en una mejor comprensión del funcionamiento del discurso.

Uno de los conceptos más importantes que se intentó transmitir fue el de “imagen pública” (*face*), pero también fue el más difícil de explicar y de asimilar. Se trata de un concepto complejo con el que no estaban familiarizados (véase epígrafe 1.3.2. *La cortesía verbal*). A parte de los apuntes que se les entregaron (Anexo I), la profesora intentó que los alumnos aplicasen algunos aspectos relacionados con la protección de la imagen pública a los textos escritos en sesiones previas, dentro de las tareas de revisión íntimamente relacionadas con la instrucción y la observación de los textos modelo. Antes de la revisión, la profesora distribuyó fotocopias de las cartas redactadas en clase por los mismos alumnos en sesiones anteriores (Anexo III). En parejas o grupos, o bien individualmente según el caso, estos textos se modificaban, se reescribían, de acuerdo con la instrucción de cada sesión. De este modo se articulaban las prácticas de escritura (escritura procesual) con el trabajo sobre la adquisición de competencias pragmáticas.

En este tipo de sesiones de reescritura, se observaron ciertos fenómenos relacionados con la imagen pública como, por ejemplo, el de la mitigación (*hedging*), así como su variada codificación lingüística. Este concepto fue particularmente difícil de entender por los alumnos, dada la variedad de recursos lingüísticos que utilizan los hablantes nativos para modalizar los enunciados. Pero estas explicaciones de índole teórica y las actividades subsiguientes habían de servir para intentar enriquecer los propios textos, ligando la producción textual con el desarrollo de las habilidades pragmáticas, que era el objetivo de instrucción. Algunos alumnos realizaron esta actividad de forma bastante mecánica ya que se ocuparon únicamente de la forma, pero otros parecen haberla integrado de forma bastante natural a su manera de producir textos más eficaces discursivamente. Por ejemplo, en el módulo cuarto los alumnos hicieron una actividad sobre estrategias de cortesía a partir de una carta muy grosera que un inquilino escribe al dueño de la casa quejándose de que algunas cosas necesitaban arreglos (véase Anexo IX). Los alumnos analizaron esta carta con la siguiente pauta:

- Why has he written this letter?
- If you were his landlord how would you react to it?
- Would you accept the requests?
- Why?
- What do you think happened to O. Twist?

- Did he get what he wanted, the landlord to pay for the repairs needed in his flat?
- Why?

Este ejemplo de una carta grosera de alguien que pretendía obtener algo de su interlocutor (el arreglo de la vivienda) era adecuada para explicar el concepto de imagen pública. A continuación, los alumnos leían una versión cortés de esta misma carta, pero sólo disponían de la primera parte de la misma. La tarea de escritura consistía en acabar la carta siguiendo con este tono cortés integrando las ideas de la primera carta pero cambiando estilo comunicativo. Esta actividad demostraba que la cortesía verbal no es una cuestión de formas, únicamente, sino de comunicación profunda, ya que cuando no se respetan los principios que rigen las relaciones entre las personas algo puede salir mal y los primeros perjudicados pueden ser los propios hablantes que no han calculado las consecuencias (los efectos perlocutivos) de sus palabras. A partir de esta actividad introductoria se les propuso otra actividad relacionada con las cartas de opinión. Se trataba de reescribir algunas oraciones que ocultaban al agente (bien oraciones impersonales, bien pasivas o nominalizaciones) y subjetivizarlas añadiendo a los agentes para comprobar qué nuevo efecto producían. Este es un claro ejemplo de articulación entre actividades micro y actividades macro, entre atención al estilo y atención a la intención global.

La enseñanza de locuciones tales como *it is not believed*, útil para delegar la responsabilidad del escritor sobre lo que dice, salvando así su imagen pública, y la de los adverbios limitadores (*limiting adverbials*), que contribuye también a reducir el riesgo de imagen, no supuso, en cambio, ningún problema ya que los alumnos eran capaces de incorporarlas a sus textos con facilidad, tras ejercicios de rellenar huecos con estas expresiones o de reescribir frases incorporando un repertorio de frases adecuadas proporcionado por la profesora. El problema de nuevo existe cuando se incorporan las locuciones de forma mecánica sin hacerlo al servicio de una comunicación más efectiva.

La enseñanza de la modalidad, a partir de una escala de factividad o factualidad (desde la absoluta necesidad a la poca posibilidad), y de los verbos modales, en cambio, representó ciertos problemas a pesar de los excelentes ejemplos que ofrecen los hablantes nativos en sus textos (dossier). La actividad de clasificación, de acuerdo con su grado de certeza o probabilidad, de algunos enunciados sacados de los textos del dossier demostró, por el contrario, ser mucho más compleja de lo que se había

imaginado. La discusión consiguiente fue muy interesante, sin embargo, porque las percepciones del lector a la hora de clasificar el grado de certeza o probabilidad de los enunciados son un factor a veces imprevisible.

Por ejemplo el periférico “I think” expresa “probabilidad” o “certeza” según el punto de vista del hablante. Desde un punto de vista subjetivo, este periférico expresa “certeza”, pero desde un punto de vista objetivo expresa “probabilidad”. Este hecho demuestra una vez más que son muchos los aspectos de la lengua inglesa que no se pueden enseñar desde una perspectiva tradicional que no tenga en cuenta el uso de la lengua y las percepciones de los hablantes al construir o deconstruir los enunciados. El entorno de aprendizaje enriquecido discursiva y pragmáticamente posibilita el aprendizaje eficaz cuando la información metapragmática es explícita y si bien el aula es limitada y las formas no se adquieren finalmente siempre podemos suponer que potencia el desarrollo futuro de estos mismos rasgos. Pensemos que los verbos modales, las preguntas retóricas y las frases hechas tienen la virtud de poderse transferir sin problemas desde la L1 siempre que la instrucción facilite esos procesos de transferencia. De estas reflexiones se desprende la necesidad de abordar la enseñanza de la gramática desde una perspectiva menos formalista y más funcional, ligada al uso y con una base semántica.

#### **7.4. Prácticas de escritura**

Como hemos podido observar al principio de este nivel de análisis sobre la secuencia didáctica, las prácticas de escritura se relacionaban con las capacidades de los alumnos para usar la lengua escrita en cartas de opinión. En este epígrafe, haremos primero un relato de qué prácticas se llevaron a cabo a partir de los supuestos que manejábamos y, a continuación, en el próximo epígrafe, reflexionaremos sobre las implicaciones teóricas de dichas prácticas.

Se realizaron dos producciones largas (de más de 100 palabras), una al inicio y otra al final de la secuencia de instrucción, con el objeto de permitir al analista un examen de las capacidades lingüístico-comunicativas en dos estadios diferentes del proceso de aprendizaje (pre-post).

Las ideas básicas que guiaron las prácticas escritas, que se presentaron con detalle en el capítulo 4 *La producción escrita en L3*, fueron las siguientes:

- El lenguaje se aprende en un contexto de uso de la lengua.

- La práctica es un requisito esencial para aprender a usar la lengua.
- La evaluación de las prácticas de escritura ha de tener en cuenta los procesos y los productos.

Las ideas sobre las prácticas escritas se resumen en torno a dos ejes:

- La escritura es una actividad social (perspectiva sociocultural).
- A escribir se aprende escribiendo (perspectiva procesual o cognitiva).

El primer eje, el socioconstructivista, tiene en cuenta la función del lenguaje y el género en tanto regularidades o marcos para la acción social (Bazerman, 1997:19 y ss.). Se trata de escribir una carta de opinión aceptable para la comunidad de la lengua objeto. No se trata de escribir para exhibir la lengua, sino de dar con la razón que desencadene el proceso de escritura. Eso la hará relevante y le proporcionará un sentido, una dirección, de un escritor a un lector pues, como indica este autor:

Once students learn what it is to engage deeply and write in any particular circumstance, they have a sense of the possibilities of literate participation in any discursive arena (Bazerman, 1997:26).

Se trata de hacer posible la participación por medio del discurso escrito.

El segundo nivel, el cognitivo, se refiere a la concepción de que la escritura es un proceso complejo que conviene descomponer en etapas de enseñanza y aprendizaje para luego reconstruir en una tarea final que pueda dar cuenta de cómo se integran los distintos aspectos y fases del proceso. Cumming, (1998:67-68) critica el modelo habitual que concibe la escritura como proponer tareas a los estudiantes y darles *feedback* sobre ellas. Los procesos de composición del texto así como los aspectos sociales específicos de la escritura concebida desde una óptica constructivista, necesitan ser atendidos con cuidado. En estos procesos, los papeles complementarios de los estudiantes y los profesores, por un lado, y de los contextos educativos e institucionales por otro son relevantes desde el punto de vista educativo. Silva *et alri* (1997:403) también destacan la importancia del entorno educativo y el entorno de la tarea para aprender a escribir.

A continuación explicaremos cuáles fueron las instrucciones que dimos para las tareas y cuál fue la temporalización de las actividades de escritura. Los dos ejes que

acabamos de mencionar, el eje socioconstructivista y el eje procesual, se tuvieron en cuenta en la planificación, realización y evaluación de las tareas de escritura.

La finalidad comunicativa de la tarea y los parámetros de la situación discursiva se aseguraron de la siguiente manera

- a) Mediante una tarea lo más real posible que tuviese interés por su contenido y que asegurase la motivación de la mayoría de los alumnos
- b) Mediante objetivos de aprendizaje que despertaran el interés por las estrategias discursivas y de comunicación, así como por la forma lingüística

*Instrucciones para las tareas de redacción de las distintas cartas y temporalización de las actividades de redacción*

- La producción inicial:

Antes de empezar la secuencia didáctica los alumnos escribieron un texto, que llamaremos PI, en las condiciones habituales de clase: a la hora de inglés, en silencio e individualmente. El texto se había de entregar al final de la clase. Se les dijo que podían pedir ayuda a la profesora o a un compañero si la necesitaban y se les dejó utilizar el diccionario si querían pero la mayoría no lo utilizó. Contaron con tres cuartos de hora para escribir y se les advirtió de que el número de líneas no era importante. No se dieron instrucciones sobre el proceso a seguir ni sobre la conveniencia de hacer borradores previos.

Tema de la carta: La pena de muerte. La carta se escribió el 11 de noviembre de 2002.

Para empezar la profesora suministró a los alumnos una serie de hechos a los que tenían que referirse y comentar.

Lee Boyd (John) Malvo ha sido arrestado y va a ser ejecutado. Tiene 17 años. Se le acusa de haber disparado una escopeta en una o más de las matanzas. John Allen Muhammad, su figura paterna, también ha sido acusado.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Las instrucciones de la tarea fueron dadas en la lengua objeto y fueron las siguientes: “Write a letter to a newspaper whose main intention is either to: give an order, make a request, make a suggestion”.

Write less than 150 words.

“Topic: Death Penalty. Facts: Lee Boyd (John Malvo) has been arrested and is going to be executed. He’s 17. He’s been accused of having fired the gun in one or more of the killings carried out in USA in the last weeks. John Allen Muhamad, his father figure, has been accused as well.”

El enunciado, como puede verse, se refiere a hechos reales. La situación discursiva es, en cierto modo, real ya que la profesora les anuncia que la mejor de las cartas se podría enviar al *Washington Post*. Además les proporciona un artículo donde se habla del tema y una dirección de una página web donde pueden informarse mejor. La tarea es para los alumnos algo real y auténtico.

Con esta tarea de escritura queríamos saber qué hacía bien cada alumno y en qué dirección tendría que ir la intervención didáctica posterior. Para ellos suponía también una toma de conciencia de lo que sabían hacer y de lo que necesitaban aprender; es decir, dónde se situaban los problemas de escritura. La observación de los textos de los alumnos había de permitir ajustar la intervención a las capacidades reales de los alumnos, definiendo el espacio de trabajo.

- Las producciones breves:

Llamamos producciones breves a las minicartas que escribieron los alumnos al finalizar cada módulo. El módulo 1 fue impartido al día siguiente. Su objetivo era familiarizar a los alumnos con la situación: ¿Qué vamos a hacer? ¿Qué vamos a aprender? ¿Cómo vamos a evaluar? ¿Qué materiales vamos a utilizar?

Tras observar y analizar textos de referencia que habían de servir para representarse el género, los alumnos recibieron la instrucción siguiente:

Using the material and abiding to the decisions taken throughout this module concerning reason for writing, content, attitude, feelings, participants, facts, opinions and words and expressions to be used, write a mini-letter of opinion (30-40 words).

Como se puede ver el tema era libre, ya que el contenido lo ponía cada grupo, y la extensión había de ser muy breve. Estas minicartas sirvieron de base para sesiones posteriores en las que tendrían que reescribirlas. Los textos no funcionaron por el poco tiempo que tuvieron para escribirlos y por no contar con la ayuda de la profesora durante el proceso de escritura. Esto se puede afirmar de todos los textos breves en general, lo que demuestra lo importante que es la planificación y la revisión durante los procesos de escritura en L3.

La segunda producción breve correspondió al módulo 2, que fue impartido el 26.11.02. El objetivo era saber si los alumnos sabían estructurar la carta y utilizar un registro apropiado. La instrucción que se dio a los alumnos fue la siguiente: “Now that

you have an idea of the structure, you can actually try to write a letter of complaint with the following move structure”:

Esta vez el tema fue el mismo para todos: *Compulsory seat belts for all passengers*.

Era un tema de actualidad y los hechos que se les dieron para comentar fueron estos: “Police will fine any passenger not wearing a seat belt with €90”. Además se les pedía una estructura que respondiera a los siguientes movimientos:

1. Establishing common ground
2. Explain the problem (the cause of the complaint)
3. Offering possible solutions to solve the problem
4. Concluding

Además se les informó de que los dos primeros movimientos correspondían al tema de la carta y que los otros dos respondían al comentario. Finalmente, se les pidió que hicieran una carta breve de dos o tres párrafos. Como hemos señalado antes, los textos presentaron tantos problemas morfosintacticos que no pudieron ser tenidos en cuenta para su análisis (véase Anexi III).

La tercera producción breve correspondió al módulo 3, que fue impartido el 3.12. 02. Su objeto era que los alumnos aplicasen lo que habían aprendido sobre la acción verbal y la modalidad como un recurso que tiene que ver con la imagen pública de los hablantes. La instrucción fue la siguiente:

Read what you have got so far (sections II, III, IV, V of the SD), rewrite some of the propositions by adding modal meanings. You can use the factuality scale (necessity, certainty, possibility or probability) and comment, focus, or viewpoint expressions. At the end you should have:

- An action.
- The conditions for the action.
- Modal meanings.

The result should be satisfactory in terms of context of situation, structure and genre

En cuanto al tema de la carta, hubo dos opciones: los que habían escrito la anterior, la del M2, la revisaban, añadiendo, o corrigiendo lo anterior; los demás escribirían una carta nueva. La evaluación se centraría en el uso y control de los recursos verbales de la lengua objeto.

Respecto a la práctica realizada durante el módulo 4, impartido el 10/12/02, su objetivo fueron las estrategias de cortesía indirectas. En la primera práctica, los alumnos, en grupos pequeños, tenían que escribir un párrafo de una carta de queja. La



práctica de escritura siguió a una práctica de análisis de dos cartas semejantes en cuanto al contenido pero distintas en cuanto al “tacto” con el que se expresaba una queja y una petición. Las cartas eran de un inquilino indignado con el estado de su piso al dueño del mismo con el objeto de que se lo arreglase.

En la carta grosera, el inquilino utilizaba un lenguaje poco adecuando a sus fines: conseguir que el dueño simpatizara con su reclamación y arreglase todo lo que funcionaba mal. Tras observar las diferencias lingüísticas entre ambas versiones de la carta, y estudiar diversos procedimientos de difuminado del sujeto para dar formalidad al texto, la profesora señaló la importancia que tiene en la comunicación verbal el anticiparse a las reacciones del lector, así como la necesidad de que el escritor refrene la expresión de emociones y sentimientos fuertes con el objeto de mantener una imagen pública aceptable por el lector.

Estas instrucciones rezaban así:

Now write the last paragraph of O. Twist’s letter so that it maintains the balanced tone of the rest. Think about what face you want to project as a writer: polite, reasonable, articulate (and therefore dangerous). Try to make the landlord think:

- that your complaints are truthful and accurate
- that your requests are reasonable
- really want to spend money on the flat
- act with urgency

Además de este párrafo, los alumnos escribieron otra carta breve al final del módulo con el objeto de que pusieran en práctica lo que habían aprendido sobre el registro formal y de que utilizaran algunas de las frases léxicas y preguntas retóricas. La instrucción fue la siguiente:

Using your own experience or something you have read or heard recently, write a brief letter of opinion which includes a statement (use a compound sentence) and an off-record strategy such as a rhetorical question, a euphemism, irony, hyperbole. Make complex sentences with two verbs.

- Producción final:

Un grupo la realizó el 12.12.02, y su objetivo era la planificación, escritura y revisión de una carta de opinión de forma individual, aplicando todos los conocimientos sobre el género y la cortesía verbal practicados durante las sesiones previas. La idea era que siguieran las estrategias de escritura aprendidas en cuanto a la planificación de la situación comunicativa, la actitud precisa, la intención clara, y que

respetasen las restricciones impuestas por el género respecto a la estructura, al lector y al tipo de expresiones léxicas más habituales. Finalmente, habían de emplear estrategias de cortesía, como enfatizadores y mitigadores, preguntas retóricas y formas de indirección.

El tema de la carta fue “El Prestige”. Los hechos que se les dieron se sacaron de la prensa británica y fueron los siguientes:

An oil tanker has sunk 152 m. off the coast of Galicia, carrying 70,000 tonnes of fuel. It began spilling due to a violent storm. 5,000 tonnes have been spilled already. Local fishing grounds, coastal ecosystems and birdlife are being devastated. The ship, Bahamas flagged, does not meet EU security regulations, so it cannot dock at any other port but Gibraltar. It is insured in London.

El otro grupo la realizó el 13 de enero de 2003 sobre el tema de la prolongación de las condenas a los criminales acusados de delitos terroristas.

#### **7.4.1. Reflexiones en torno a las prácticas de escritura**

Motivar a los alumnos para que escriban es algo muy difícil. La mayoría sigue los pasos que marca la profesora, pero no lo hace con entusiasmo. Por mucho que se escoja un tema de actualidad, ellos saben que escribir no es una acción social o significativa, sino una tarea escolar vacía, cuyo fin es aprender la lengua; un ejercicio sin contenido real en el que pocos se implican de verdad. Las composiciones escritas ocupan, pues, un lugar marginal en sus vidas. La motivación constituye, pues, una de las áreas que más dificultades plantea cuando manejamos grupos heterogéneos de estudiantes sin un interés compartido. Esa es la realidad de la EOI. Por mucho que se intente hacer de la tarea algo real más bien que simulado, por mucho que se busque enviar el texto a un periódico real, por mucho que el tema les afecte, hay siempre una verdad última, los alumnos adultos sólo quieren trabajar el tipo de textos que ellos usan en el contexto extraescolar, pero hay tantos intereses como personas y todos chocan con la programación y los contenidos. Las estructuras se han quedado obsoletas.

Respecto del contenido, las prácticas de escritura pretendían darles oportunidades para que describiesen y pudieran compartir sus sentimientos y opiniones a partir de hechos de la actualidad que podían ser significativos para los estudiantes. Generalmente, la profesora trataba de relacionar mediante los temas seleccionados lo que ocurría en el aula con lo que pasaba fuera de ella, pero eso no significa que todos los estudiantes estuvieran siempre informados para poder escribir sobre estos temas. Tal

como demuestra la información extraída de los cuestionarios (véase Capítulo 5 y Anexo V) muchos alumnos carecen de experiencias de lectura de cartas de opinión tanto en prensa local como nacional. La falta de afición a la prensa escrita o radiofónica es un hecho tangible en las aulas de adultos. En general hay desinterés por temas de actualidad, la mayoría no lee la prensa y muy pocos siguen la actualidad por radio o TV. Esta es la razón por la cual la mayoría de los participantes en la investigación no tenía una opinión formada salvo en temas de siempre como la pena de muerte o la eutanasia. Muchos desconocían los hechos mencionados en las rúbricas de las tareas de escritura, careciendo de toda información con la que construir sus opiniones a favor o en contra de algo. Sus opiniones se limitan a lo que han oído en la televisión, pero estos hechos en general no son comentados con otras personas, están más allá de sus preocupaciones cotidianas. El aula se convierte entonces para muchos de ellos el único lugar donde debatir los temas de actualidad por eso es importante que la EOI proporcione los medios no sólo para que esta información llegue a los alumnos sino para fomentar actitudes abiertas que fomenten el debate y la confrontación entre las distintas maneras de pensar. El aula ha de conjugar distintas formas de ver el mundo que responden a biografías e intereses distintos y ha de hacerlo siempre desde una óptica abierta y tolerante donde todo el mundo se pueda expresar porque es respetado.

El resultado de este estado de cosas es que cuando hay una solicitud externa de opinión, como la que hubo durante las prácticas de escritura, los alumnos pueden no tener un impulso real que les venga de dentro, como les sucede a los lectores que escriben a un periódico impulsados por la necesidad de expresar su indignación o rectificar una opinión emitida previamente por el periódico a través de alguna de sus voces locutivas. Los estudiantes, por el contrario, no saben muy bien a quién o a quienes se dirigen cuando escriben. No tienen una imagen del destinatario puesto que no leen periódicos. No tienen una imagen pública de sí mismos, puesto que no son seres que opinen habitualmente sobre la actualidad. No conocen que pueden adoptar posiciones retóricas desde las que enunciar sus opiniones, o que estas posiciones vayan ligadas a las expectativas de los lectores. La profesora percibió estos problemas a medida que iban transcurriendo las sesiones y aportó artículos procedentes de la prensa digital para que los alumnos los pudieran consultar, pero esto no fue suficiente porque no hubo tiempo para planificar el contenido de lo que se iba a poner en las cartas.

La función de las prácticas de escritura en este contexto, entonces, resulta problemática. En primer lugar por la falta de planificación del escrito. Planificar el

escrito en este contexto quiere decir primero y ante todo formarse una opinión; segundo, encontrar la manera de comunicar esa opinión en la lengua objeto. Por eso, ante la falta de planificación del contenido, las prácticas de escritura fueron percibidas, en general, por los propios estudiantes, tal como manifiestan en las entrevistas (AnexoVI), no como ocasiones para modelar su comportamiento de escritores, sino como tareas demasiado complicadas o a veces mecánicas por la falta de tiempo.

La complejidad de tener que integrar lo que los alumnos saben de gramática con un léxico bastante limitado para dar forma la expresión verbal de sus ideas, junto a la tarea de controlar los complejos procesos de escritura en L3 que requiere este género de las cartas de opinión, surge del hecho de que el alumno que ha recibido instrucción es consciente de que hay muchos aspectos que atender en el proceso de escritura: está la posición del escritor, la atención a la audiencia, pero también la intención (la acción verbal global que se lleva a cabo) y las estrategias corteses para preservar la imagen de los participantes, la estructura y, en fin, lo que cuesta más: los recursos del sistema de la lengua y el léxico. Todo este abanico de aspectos genera confusión cuando no ansiedad. La mayor parte de las veces los alumnos que tienen un buen dominio de la L3 no pueden expresar una idea con fluidez y recurre a la profesora o a otro alumno que tiene un mejor conocimiento de la lengua objeto. La escritura colectiva de un mismo texto parece ser una buena alternativa para que la gestión del texto pueda ser eficaz en contextos de EOI. Sin embargo, la escritura colectiva no es una práctica reconocida en contextos de enseñanza y aprendizaje de la escritura de la L3 en niveles avanzados. Choca no sólo con las prácticas tradicionales sino con las prácticas de evaluación vigentes.

El conflicto entre la planificación global y la local se advierte de inmediato cuando se intenta que los alumnos sean más competentes como escritores en L3. Muchos alumnos están acostumbrados a unas prácticas de escritura y *feedback* (información sobre su escritura por parte del profesor o de otros alumnos) que chocan de inmediato con perspectivas socioconstructivistas. La cultura escolar de la que parte la mayoría es una cultura en general bastante prescriptiva, que les sitúa en un lugar pasivo donde el profesor es imprescindible para avanzar. Las prácticas escolares tradicionales no han fomentado bastante los entornos donde se promuevan las conductas autorregulativas que permitan al aprendiz guiar autónomamente sus procesos de aprendizaje y de composición. Cuando se les coloca en un lugar participativo y de reflexión, algunos alumnos no entienden cuál es su papel. Les da la impresión de que no aprenden porque

se ha roto la relación habitual en la que el profesor habla y los alumnos escriben: en la que el profesor recoge ejercicios y los devuelve al cabo de unos días con correcciones en rojo sobre las estructuras que no se atienen a la normativa. En las observaciones de clase la profesora percibe un desconocimiento de los procesos de escritura, una falta de instrumentos de mediación entre la persona que escribe y la práctica concreta. Esta falta de conocimiento sobre qué es escribir y esa limitación del metalenguaje se traduce muchas veces en una inseguridad acompañada de ansiedad ante la tarea de escribir en L3. De esto tenemos constancia por las propias declaraciones de los alumnos en las entrevistas (Anexo VI). Las prácticas de escritura y revisión aunque no dieron como resultado textos mejores sí que sirvieron para derribar barreras psicológicas frente a la escritura y para entrenar a los alumnos en funciones autorreguladoras y ejecutoras. La investigación concluye que las prácticas de escritura hubieran requerido mucho más tiempo para planificar el texto y mayor concentración durante toda la sesión en los contenidos. También se hubieran beneficiado de una planificación didáctica del centro.

En cuanto a las características que debe tener una tarea para que el alumno la pueda llevar a cabo con éxito, pensamos que todavía nos queda mucho camino para que los profesores seamos capaces de diseñar propuestas y proyectos en las que el alumno adulto de EOI se implique verdaderamente, sepa realmente qué ha de hacer, cómo lo ha de hacer, para quién y cómo se mide el éxito (Williams, 2003:288). Según este autor, las tareas han de estar formuladas en términos retóricos, es decir, explicitando la situación de comunicación para la que se escribe, y han de constar sólo de una tarea retórica para evitar la sobrecarga cognoscitiva del estudiante. Hay que saber exactamente qué pretendemos con esa tarea y no intentar obtener dos cosas a la vez. Si el objetivo de la tarea está meridianamente claro el alumno tiene muchas más posibilidades de enfocar la tarea de manera correcta. A veces al intentar abarcar demasiado no alcanzamos el objetivo principal.

En conclusión, las prácticas de escritura aunque no garantizan que haya buenos escritores, sirven para que los alumnos desarrollen sus capacidades ante los ojos de la profesora, que los puede observar durante el proceso de trabajo. Además, las prácticas de escritura enseñan al alumno a focalizar sus esfuerzos en un objetivo a un tiempo y a darse cuenta de qué están haciendo en cada momento, desautomatizando procesos de los que antes no era consciente porque se producían automáticamente. La instrucción permite que el alumno disponga de mayor información sobre lo que es escribir y sobre las fases y los niveles o aspectos del texto; le prepara para adquirir el metalenguaje

necesario para hablar del texto y de los procesos y esto, a su vez, le ayuda a controlar dichos procesos junto con el texto. Gracias a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el alumno puede aumentar su fluidez, evitar rodeos en el proceso de resolver los problemas que conlleva la escritura, aunque no pueda hacer que la tarea de escribir se convierta en algo fácil, ya que eso depende de muchos otros factores y no todos son susceptibles de una mejora tras la instrucción.

### **7.5. Prácticas de revisión**

Como hemos señalado antes las prácticas de revisión tuvieron mucha importancia desde el inicio de la secuencia didáctica porque considerábamos la evaluación formativa como un aspecto crucial del aprendizaje. Por esa razón se hicieron desde el primer día revisiones de los textos que iban escribiendo. Al principio de la secuencia se les dio una pauta de revisión de la forma y otra del contenido (que presentamos a continuación) para que la valoraran en grupos pequeños y decidieran qué aspectos de la pauta consideraban más relevantes. Una vez lo hubieron decidido revisaron las producciones iniciales. La profesora iba atendiendo a los grupos uno por uno y al final de la sesión recapitulaba las cuestiones más importantes con todo el grupo de alumnos. En el diario se puede observar su preocupación por no atender a todos los grupos, ya que los problemas lingüísticos son abundantes e impiden trabajar aspectos textuales y discursivos de los textos: “Cuando discuten entre sí sobre sus textos en parejas o grupos no consigo controlar lo que sucede y no sé si son útiles estos intercambios” (Anexo VII).

La revisión se hizo tanto sobre el texto propio como sobre los textos de los compañeros. La profesora pedía a los alumnos que hicieran sugerencias para mejorar los textos, tanto en lo que respecta al contenido como a la forma, teniendo en cuenta las pautas de revisión. Al acabar la revisión, los alumnos tenían que reescribir el texto propio, teniendo en cuenta las sugerencias hechas por los compañeros y por la profesora. La profesora señala a este respecto: “Les pido que busquen lectores para sus textos y que les pidan una respuesta o comentario, tanto sobre la forma como sobre el contenido. En el primer grupo no les di pauta, aunque en el segundo sí que lo hice y ayudó mucho. También les di una lista de conectores. ¡Usar las ideas de los demás es mucho más enriquecedor que no hacerlo!”

A continuación se pueden consultar las distintas fichas de revisión que se manejaron.

### **Ficha 1.**

#### ***Meaning-related aspects of writing.***

##### *Directions:*

- *Take turns to read your paragraphs aloud to group members*
- *The group members should complete the following tasks:*
  - *Write down what you think is the main point*
  - *Answer: what does the author say that is important?*
  - *Write down one idea/ view you like and tell the author why you like it*
  - *Write down one idea/view you disagree with, and offer the author an alternative perspective*
  - *Ask the author to reread confusing parts, ask for clarification, make suggestions for improvement on content, etc.*

### **Ficha 2:**

#### ***Grammar-oriented***

*Objective: revise grammar-related aspects of writing.*

##### *Directions*

- *Take turns to read your paragraphs aloud to group members.*
- *The group members should complete the following tasks:*
  - *Write down one word/expression you like and tell the author why you like it.*
  - *Answer: what does the author say that is well written?*
  - *Ask the author to reread confusing parts, ask for clarification, make suggestions for improvement.*

### **Ficha 3:**

#### ***Pragmatic-oriented***

*Discuss how the text could be improved by means of the revision operations (delete, add, substitute).*

- *Is the communicative situation appropriate?*
- *Is the writer a rational and balanced person?*
- *Is his attitude precise?*
- *Is his intention clear?*
- *Is the intended reader appropriate to the genre?*
- *Are referring expressions appropriate and relevant to the intended reader?*
- *Is structure appropriate and effective?*
- *Is there a wide variety of polite strategies?*
- *Are there language items related to this particular genre such as modals, passive structures, emphatic words, or weakeners, nominalizations, cleft-sentences, inversions, indirect language?*

Las pautas de revisión ofrecidas más arriba se utilizaron en grupos de alumnos y también individualmente, según la actividad de la que se tratara, producción breve o revisión de PI o PF, pues las producciones breves y la revisión de la PI se realizaron generalmente en grupos o parejas. El procedimiento fue el siguiente. Se pidió a los

alumnos que leyeran las indicaciones de las pautas de revisión y que seleccionaran de entre ellas las que a ellos les podían resultar más relevantes y que trabajasen solamente con ellas. Queríamos evitar que se atendiesen demasiadas metas y que no consiguiesen ninguna. El resultado fue que escogieron solamente tres aspectos del contenido, tres de la forma y tres pragmáticos.

Con la revisión se pretendía hacer a los alumnos más autónomos y conscientes de los distintos niveles del texto de modo que aprendieran a revisar sus propios textos y los de los compañeros, teniendo en cuenta no sólo los aspectos gramaticales y léxicos, muy importantes en L3, sino también el contenido y la forma de expresarlo para que sea captado por el lector tal como ha sido ideado. También queríamos que tomaran conciencia de las tres operaciones que podían llevar a cabo mientras revisaban los textos. A saber: eliminar, añadir y sustituir. Por último estábamos interesados en que los alumnos tuvieran presentes los aspectos pragmáticos de la escritura. En especial aquellos aspectos que se habían trabajado durante la secuencia de instrucción.

Según el diario de la profesora, el hecho de que la asistencia a clase en estos grupos sea irregular hace difícil organizar la revisión por compañeros porque pueden no haber asistido a la clase en la que se dieron o explicaron las pautas de revisión. Por esta razón lo mejor es que estas prácticas de revisión se realicen en el aula a ser posible en el mismo día en que se realiza la práctica de escritura para asegurar que el grupo tiene los mismos componentes. Además, los proyectos largos presentan el problema de que los que estuvieron en la primera sesión estén ausentes en la última, o de que a la última sesión acudan los que no asistieron a la de en medio. Por el contrario, los textos breves se pueden revisar inmediatamente después de ser escritos.

Según los cuestionarios contestados por los alumnos, la mayoría prefiere que el profesor corrija los escritos localizando errores o corrigiendo la gramática. A pocos parece preocuparles el contenido, piensan que no es un problema de contenido sino de expresión léxica, pues la mayoría quiere mejorar esta capacidad de expresarse mejorando su vocabulario y construyendo expresiones más precisas. No les preocupa demasiado ni la estructura ni la relevancia del contenido ni tampoco la mejora de su proceso de escritura mediante mayores relecturas y revisiones. Probablemente piensan que estos aspectos ya los aprendieron en L1.



### 7.5.1. Reflexiones en torno a las prácticas de revisión

En el epígrafe 4.3.1. *Las características del discurso escrito por no nativos* pudimos constatar que la revisión se relacionaba con los tres planos del texto: el lingüístico-textual, el discursivo y el pragmático. Es decir que no sólo se trataba de resolver problemas frásticos o interfrásticos sino de reforzar la cohesión mediante enlaces o marcadores explícitos, y de ser pragmáticamente adecuado y relevante. También constatamos que la investigación sobre la revisión de textos propios demuestra que los alumnos entrenados en estrategias de revisión son más capaces de rehacer sus textos y responder adecuadamente a los de sus compañeros.

En el epígrafe 4.3.2. *Los procesos de los escritores no nativos* pudimos constatar cómo la revisión forma parte del proceso de escribir ya desde la fase de escritura/textualización y que era conveniente animar a los alumnos a revisar los borradores siguiendo objetivos o pautas de la actividad. También comprobamos que la realización de la tarea en colaboración con otros compañeros y con la ayuda de la profesora durante esta fase disminuía la ansiedad y la hacía más motivadora. Por una parte facilitaba la representación de la tarea, la comprensión de las instrucciones, por otra clarificaba los objetivos en la medida en que se convertían en objetivos compartidos. Pero si la revisión es importante durante la fase de escritura, todavía lo es más en la fase de la postescritura, donde además de la ayuda de los compañeros es imprescindible la presencia de la profesora para poder resolver los problemas de los ámbitos pragmáticos, discursivo-textual y lingüístico. En este proceso de revisión destacamos, además de la ayuda humana, dos ayudas más: las de los diccionarios y gramáticas y la de la L1 como mediadora de los procesos en L2.

En este epígrafe deseamos hacer una reflexión sobre las prácticas de revisión a partir de la experiencia realizada con dos grupos durante la secuencia de instrucción. Para ello mencionaremos los procedimientos llevados a cabo durante la revisión, su incidencia y relevancia.

Las prácticas de revisión sólo se entienden desde un modelo de la enseñanza de la escritura basada en procesos. Estas prácticas son un factor crucial para aprender a escribir bien, sin embargo desarrollar estrategias de revisión en clases de L3 de adultos es muy complicado porque falta desarrollar la habilidad de analizar los propios escritos de forma crítica e implementar estrategias de revisión efectivas. Es cierto que poseemos modelos de cómo hacer la revisión en otros contextos, tanto de L1, como de L2 (aunque

en contextos universitarios principalmente), pero nuestro contexto es muy especial. No hay una cultura de revisión de textos sobre la que construir nuestra práctica. Al contrario, hay unas prácticas de corrección de errores locales establecidas por una larga tradición con unos roles muy fijados por ella, que señalan al profesor como el agente que detecta los errores (siempre locales) y al estudiante como al paciente (que es diagnosticado por el profesor) que ha de seguir un tratamiento (reparar algún punto gramatical, copiar lo que suele hacer mal para revisar antes del examen, estudiar un campo léxico que desconoce, etc.).

La evaluación formativa es una parte importantísima de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Su objetivo es la toma de conciencia de los problemas para poder resolverlos. La revisión de borradores y de textos mediante pautas de revisión durante la secuencia de instrucción ha demostrado que dichas pautas facilitan las operaciones de revisión porque ayudan a enfocar los posibles problemas que pueden presentar los textos, pero que su gestión es compleja. La división de las pautas en tres niveles no nos pareció que resolviera el problema principal: que no se hagan revisiones de los planos pragmáticos o de contenido del texto. Muchos de los alumnos tienen problemas para la revisión del contenido o de la estructura del texto, tal como demuestran los cuestionarios.

Las pautas de revisión han incidido, pues, de modo positivo en el comportamiento de los alumnos a la hora de escribir y mejorar sus borradores y han posibilitado un desarrollo dinámico de los procesos de evaluación de los textos. Sin embargo, deben integrarse de un modo lo más natural posible a lo largo de la secuencia de instrucción (Ribas 1997: 137 y 153) y esto no siempre es posible por falta de tiempo, ya que los alumnos de L3 tardan mucho más en escribir sus textos y no todos acaban a la vez. Justamente los que más ayuda necesitan del profesor para revisar son los que acaban los últimos, cuando ya es la hora de terminar la clase. Cuando la revisión se plantea al comenzar la clase, por el contrario, el problema suele ser que el alumno tiene demasiado lejos lo que escribió en la clase anterior y no se acuerda de qué problemas tenía o de cómo los resolvió. De ahí que el problema principal se formule en términos de gestión del proceso de revisión.

Las situaciones interactivas durante los procesos de revisión no siempre se perciben como positivas y facilitadoras del aprendizaje, ya que los alumnos tienen la sensación de que no se pueden ayudar entre sí porque no dominan la lengua y no tienen confianza, ni en sí mismos ni en los compañeros. A veces les da la sensación de que es

una pérdida de tiempo discutir sobre su texto con un compañero que sabe menos que él. Piensan que eso no les lleva a ningún lado. La revisión entre iguales exige un cambio de valores y actitudes del alumnado, tal como señala Cassany (2000). La gestión de la revisión, especialmente con grupos numerosos, es una tarea difícil, que requiere una reorganización de los alumnos en los grupos de modo que los que están más avanzados puedan ayudar a los que tienen más problemas.

Aunque los instrumentos que proporciona el profesor o que construye con ellos (las pautas) son instrumentos específicos orientados a mejorar sus escritos, las técnicas de revisión se aprenden lentamente, y generalmente no es hasta el último trimestre del curso cuando el profesor puede observar una mayor regulación de los comportamientos de revisión entre los alumnos y una mayor confianza en las situaciones interactivas que brinda el aula. El entrenamiento previo, un aprendizaje formal y específico de las técnicas de revisión entre compañeros es requisito básico. Formar a los aprendices como revisores cooperativos se convierte, pues, en un objetivo básico de la clase de composición desde el principio del curso para que en el último trimestre el grupo ya sepa cómo actuar ante las tareas de revisión conjunta de textos. Un aspecto importante de la formación de revisores lo constituyen las expresiones corteses. A menudo los alumnos no se atreven a valorar negativamente los escritos de sus compañeros porque carecen de las expresiones adecuadas para comunicar sus ideas. Especialmente los adultos se inhiben mucho a la hora de realizar comentarios negativos y prefieren no hacerlos y salvar la cara (Cassany, 2000:217).

La tutoría individual es el método que parece más efectivo y el más aceptado por los alumnos, aunque no siempre es factible cuando las clases las forman grupos numerosos como es el caso en el primer trimestre del curso. Los comentarios generales a todo el grupo son útiles cuando los problemas de redacción son compartidos por varios alumnos del grupo. Una transparencia con una redacción problemática comentada por el profesor con todo el grupo puede aclarar a los alumnos algunas de las operaciones de la revisión siempre que se establezcan prioridades y no se quiera revisar todo a un tiempo.

La tutoría individual tiene numerosas ventajas pues permite al profesor clarificar las intenciones comunicativas del alumno en su texto y ofrecerle la ayuda o sugerencia adecuada para que mejore el texto. Muchas veces se trata simplemente de que reduzca el mensaje y de que exprese una idea menos complicada pero que esté a su alcance. En nuestra opinión, el tiempo dedicado a tutoría individual es un tiempo precioso para el

cual se debería buscarse siempre la ocasión, pues resulta una experiencia muy enriquecedora tanto para el alumno, que puede expresar sus dudas o buscar por sí mismo la solución guiado por las indicaciones del profesor, como para el propio profesor, que puede hacerse más consciente de las dificultades que tiene la tarea para el alumno e intentar simplificar las exigencias de la misma, abreviando la longitud, proporcionando más tiempo o ayuda, tal como estructura o frases idiomáticas, léxico, etc. Analizar con el alumno lo que ha sido capaz de hacer junto a lo que no ha sido capaz y ponerle metas a su alcance requiere una atención individualizada, pero es el único modo en que el progreso es posible. Si la tarea está mucho más allá de lo que es capaz de hacer el alumno, o si no tiene los medios de expresión, las ayudas externas (diccionarios/gramáticas) o el tiempo, el aprendizaje tropezará con obstáculos difíciles de superar.

La revisión con todo el grupo tiene muchas ventajas. Una forma eficaz de hacerlo es mediante transparencias. La profesora consigna una experiencia en su diario a este respecto:

He preparado una transparencia con redacciones de los estudiantes para enseñarles a revisar. El problema era que tenían 250 palabras. ¡Demasiado largas! Les pedí que comentaran los problemas, pero no los veían. Les pedí que comentaran la estructura, pero no sabían. Les dije que se fijaran en la apertura y cierre del texto y en si el contenido era relevante o no lo era. Reorganizamos la información, juntando lo que estaba separado y separamos lo que estaba unido cuando no estaba relacionado. Añadimos expresiones para clarificar la actitud (in my opinion, I think), así como verbos modales e incluso adjetivos o adverbios. Los problemas lingüísticos eran tan serios que no hemos podido considerar los problemas retóricos o pragmáticos. Pasamos toda la hora intentando arreglar el texto. Había problemas en casi todas las oraciones. La solución es copiar sólo un párrafo en la transparencia o hacer textos más breves, escoger un texto con menos problemas o mencionar las oraciones en las que nos vamos a centrar (Anexo VII).

La revisión no ha de confundirse con el *feedback* o la información que la profesora da a sus alumnos una vez ellos han entregado el producto escrito. A este respecto la profesora señala:

He pedido que me den información sobre las correcciones pero no consigo que me la den. Probablemente tenga que pensar en un protocolo escrito y que lo rellenen cada vez, tras recibir las correcciones (Anexo VII).

En conclusión, es cierto que los profesores de L3 se centran en los problemas lingüísticos cuando corrigen los textos de los alumnos y que la revisión equivale a corrección lingüística de los textos, pues a veces es difícil prestar la atención al

significado y al contenido del texto debido a la escasa fluidez de la expresión. Las formas de revisar los textos dependen de muchos factores, entre ellos el tipo de texto, la gestión del grupo, etc., pero lo que es indudable es que la revisión en L3 es una tarea extremadamente delicada y compleja que requiere mucho tacto por parte de la profesora, mucho tiempo y una atención muy individualizada a cada texto de manera que se pueda producir un diálogo fructífero con los alumnos en torno a los problemas textuales y discursivos del texto. Un aspecto ineludible de la revisión es la necesidad de entrenar a los alumnos a revisar para que lean el texto desde distintos ángulos, de forma crítica y creativa, con el suficiente distanciamiento como para observar aquellos aspectos que no funcionan o que podrían mejorar. Se trata en definitiva de construir conjuntamente un concepto nuevo de que la escritura es *work in progress* y no un producto acabado.

### **7.6. Evaluación y conclusiones**

En este epígrafe queremos evaluar la secuencia de instrucción impartida y poner de relieve qué aspectos del modelo de Camps (2003) no se tuvieron en cuenta y cómo, de haberlo hecho de modo diferente, habrían servido para facilitar el desarrollo y la investigación de la producción escrita de los alumnos.

En primer lugar nos referiremos a los contenidos de la secuencia.

La secuencia que impartimos era demasiado ambiciosa, el objetivo (las estrategias de cortesía) era demasiado amplio. Las estrategias de cortesía, si entendemos la cortesía en sentido amplio como hace Watts (2003), abarcan aspectos tanto lingüísticos, como discursivo-textuales como pragmáticos. Los contenidos explícitos fueron demasiado densos para la mayoría de los alumnos, a quienes les resultaba complicado saber de qué estaba hablando la profesora. Por esta razón pensamos que en contextos de EEOOII la teoría lingüística debe ser reducida al mínimo, aunque es necesario impartir un mínimo de términos para la descripción metalingüística y sociopragmática.

Este es un aspecto que esta investigación no ha resuelto, pero tampoco estaba entre sus objetivos resolverlo. Es un problema que se deja para investigaciones futuras. Cuál es el bagaje terminológico con el que cada curso de EOI debe ir equipado para que sus enseñanzas sean más cohesionadas entre los diferentes departamentos y para

que sus enseñanzas puedan ser equiparables a las de otras instituciones educativas españolas o extranjeras.

Una nueva secuencia didáctica podría partir de un proyecto más trabado, y de una selección más corta de textos originales. El tema no estaría tan relacionado con el devenir de la actualidad última, sino con una actualidad más general, de manera que la planificación se pudiera anticipar más y fuera más concreta también. La planificación del contenido por parte de los alumnos llevaría más tiempo y entrarían materiales de referencia orales (comprensión auditiva), y habría mayor espacio para la formulación lingüística de cómo referirse al tema, cómo explicar la posición del hablante, cómo legitimar sus afirmaciones y cómo actuar sobre el destinatario de la carta de manera más contundente.

Para ello habría que tener en cuenta las tres fases.

### *La fase de preparación*

Durante esta fase de la secuencia, cuyo objetivo es que los alumnos se representen la tarea y obtengan el estímulo apropiado para llevarla a cabo, se debían haber tomado una serie de decisiones conjuntas respecto al objetivo comunicativo y a los objetivos de aprendizaje.

En primer lugar, se tenía que haber definido mejor la intención o acción global de la carta. El problema es que la intención no es algo previo en el tiempo que luego encuentra palabras para formularse, sino que la intención a veces es el resultado de la interpretación de los enunciados. Por eso no podemos afirmar que primero es la intención y luego el texto, sino que se puede producir una dialéctica entre texto e intención, de manera que la intención hace surgir el discurso, este se transforma en texto de acuerdo con un modelo mental (la intención) y luego de este texto escrito el intérprete (él mismo autor o un lector externo) infiere la intención.

En segundo lugar, se tenía que haber definido mejor al emisor de la carta y a los posibles destinatarios. El emisor es el alumno, en la mayoría de los casos. Ficcionalizar al emisor, obliga al estudiante a distanciarse de la formulación del texto y a adoptar una actitud más crítica. Es por lo tanto una buena idea invitar al alumno a ponerse en la piel de algún otro para desde ahí formular su crítica, petición, queja, problema.

En tercer lugar, se tenían que haber concretado y limitado mucho más cuáles eran los objetivos de aprendizaje. Por ejemplo en vez de decir “voy a usar estrategias de cortesía positiva, negativa e indirectas” haber concretado: voy a utilizar un estilo más formal donde mis sentimientos se expresen con fuerza y rotundidad al mismo tiempo que la información que tengo para apoyar mis afirmaciones se presenta de forma objetiva. Para llevar esto a cabo voy a utilizar estructuras pasivas, impersonales y preguntas retóricas y voy a aprender cómo hacer referencia a lo que ya conoce el lector al mismo tiempo que anticipo mi comentario u opinión. También voy a aprender a dar explicaciones relevantes conectadas de manera lógica con el tema de la carta y a concluirla con un enunciado que, al mismo tiempo que tiene fuerza, reclame una respuesta del interlocutor.

Esto no fue posible porque se requerían conocimientos lingüísticos, discursivos y pragmáticos que los hablantes no poseían. Además, la actitud de los alumnos en su mayoría era reservada. No había una entrega ante el aprendizaje, sino que lo que querían la mayoría era pasar el examen de final de curso. Si los alumnos hubieran dedicado tiempo extra fuera de clase para preparar las sesiones de clase (leyendo artículos de prensa relacionados, escuchando la radio, consultando la red, etc.) y estudiando gramática y vocabulario es posible que su adquisición se hubiera visto acelerada y que las clases las hubieran aprovechado más.

A continuación nos referiremos al proceso:

### *La fase de realización*

Durante esta fase de la secuencia, cuyo objetivo es que los alumnos planifiquen de forma conjunta el texto, debíamos haber proporcionado más ayuda para la elaboración de los contenidos. Al no tener determinado el tema de la carta ni su intención no suministramos suficiente material a los alumnos para elaborar los contenidos. Si confiamos en que ellos harán el trabajo fuera de clase, nos equivocamos pues por regla general no lo hacen. Cuando nos dimos cuenta de que los estudiantes no leían la prensa, ni siquiera en castellano, intentamos arreglarlo, buscando artículos en la prensa anglófona. Algunos alumnos leyeron y manejaron esta información pero otros no lo hicieron, bien porque llegaron tarde bien porque no lo consideraron necesario. La falta de expresiones en la lengua objeto fue una limitación a la hora de textualizar.

Por otro lado, la elaboración de los aspectos formales del texto también fue difícil de llevar a cabo de forma cooperativa puesto que había demasiadas opciones abiertas. De haber concretado mucho más temas, intenciones y participantes, los aspectos formales se hubieran podido definir mejor. Es posible que la escritura en cooperación hubiera sido una opción más acertada, aunque con los cursos altos los alumnos prefieren en general el trabajo individual. De haber sido así, de haber trabajado con los mismos contenidos, una sesión se podría haber dedicado a ellos, otra a su organización (la estructura de la carta y los movimientos necesarios para que la acción global se realice) y otra a los aspectos formales y más superficiales.

Estos aspectos formales en la enseñanza y el aprendizaje de la L3 tienen mucha importancia. Su ejercitación requiere muchas veces tareas puntuales que no se pueden dejar para hacerlas fuera del aula, porque son imprescindibles para la realización del proyecto de escritura de la carta. Por ejemplo, la introducción de la modalización, de los adverbios enfáticos, de los mitigadores y de locuciones que anuncian que el emisor se responsabiliza menos de sus afirmaciones, las estructuras impersonales que dan un aspecto más objetivo y un tono más serio a la carta o las estructuras pasivas tan frecuentes en todos los textos de carácter público de la lengua objeto.

Además de los aspectos relativos a la cohesión textual y pragmática, difíciles de especificar, existen otros aspectos formales que tienen que ver con la dimensión textual y que también conviene trabajarlos por separado y en función de objetivos concretos. Nos referimos a la evaluación de los hechos dando explicaciones convincentes, relevantes y lógicas; cómo engarzar unas explicaciones con otras mediante una señalización léxica apropiada, cómo hacer progresar la información para llegar al objetivo final (una petición por ejemplo) y cómo realizar una acción convincente sin perjudicar demasiado la imagen propia ni la del destinatario.

La falta de ejercitación en tareas de escritura procesual fue también una traba que hubo que superar. Los alumnos no están acostumbrados a hacer madurar poco a poco los proyectos y a ir resolviendo problemas parciales hasta resolver el problema global que les plantea la tarea.

### *La fase de evaluación*

A esta fase de la secuencia, cuyo objetivo es que los alumnos regulen y valoren su producto y los procesos que han llevado a cabo mediante instrumentos diversos



(pautas de evaluación, cartas modelo, comentarios de otros alumnos y de la profesora), le dedicamos poco tiempo porque, como hemos señalado antes, la secuencia se alargó demasiado y percibimos cierto cansancio entre los asistentes. Sin embargo, esta fase es muy importante porque permite a los participantes recapitular sobre toda la secuencia y tomar conciencia del camino recorrido, de los conceptos nuevos y de cómo ha evolucionado su manera de plantearse la escritura. Por eso, decidimos realizar una reflexión retrospectiva con algunos alumnos unos meses después de finalizada la SD. A estas entrevistas nos referiremos en los dos capítulos siguientes.

### 1. Nivel de crítica:

- A) No adecuación del modelo.
- B) No adecuación del contexto

#### A. No adecuación del modelo.

En nuestra opinión la *secuencia didáctica* diseñada resultó muy problemática por dos razones. En primer lugar, el modelo del que se partía no era el adecuado. Había demasiadas actividades que requerían mucho tiempo cada una. Las actividades de lengua y las actividades discursivas no encajaban siempre entre sí, y a veces se perdía de vista el objetivo real del módulo. Este resultó demasiado ambicioso para la cantidad de tiempo real que se le acaba dedicando, dada la cantidad de alumnos por clase, y los otros aspectos del programa de la asignatura, con la práctica de la comprensión auditiva, que no estaba integrada en la SD, las elecciones de representantes, las pruebas de fin de trimestre, etc.

Al hilo de las actividades, hubo que hacer muchos cambios, como es natural, tal como lo prevé el modelo de SD. Estos cambios, muchas veces improvisados o con poco tiempo para meditarlos, se orientaron generalmente a seleccionar unas pocas actividades y a extender el trabajo sobre ellas, descartando otras nuevas para las que no había tiempo. Por ejemplo, el módulo 3 hubo de ser recortado y se dieron dos opciones a elegir: la primera para los que quisieran empezar una carta nueva, y la segunda para los que quisieran ir rescribiendo la misma carta de los módulos anteriores (M2).

En definitiva el modelo no resultaba adecuado porque no se ajustaba al contexto cognitivo de los alumnos ni a sus expectativas, ni tampoco al tiempo programado para su realización.

## B. No adecuación del contexto.

En este contexto de la EOI, el alumnado no está acostumbrado a descripciones o explicaciones teóricas de corte académico: Nuestra SD incluía muchas explicaciones teóricas que eran producto de las afirmaciones hechas por algunos investigadores, (Bou-Franch, 2002, Rose y Kasper [eds.], 2001; Richards y Schmidt [eds.], 1983, etc., quienes proponen la enseñanza explícita de las estrategias de cortesía. Estas explicaciones estaban impresas en gris para distinguirlas del resto de las actividades y se pueden consultar en el apéndice. Algunos alumnos se quejaron de que no las entendían o de que eran muy extensas o irrelevantes.

### 1. Nivel Positivo

A) Para los alumnos

B) Para promover la reflexión de la profesora

#### A. Para los alumnos

Uno de los objetivos de la investigación era profundizar en la incidencia de la intervención de la profesora en el desarrollo de la competencia pragmática (cortesía verbal), examinando los procedimientos lingüísticos y discursivos que utilizan los alumnos. Queríamos comprobar si tras la instrucción específica en procedimientos relacionados con el estilo comunicativo y con la planificación de la tarea de escritura, la expresión del hablante/autor/alumno mostraba señales de mayor competencia. Esta competencia la observamos en los tres niveles en los que se centraba la instrucción: a nivel global, a nivel de la estructura de la carta y a nivel lingüísticos (primera persona inclusiva, ocultación del agente, preguntas retóricas, y procedimientos mitigadores). Nos interesaba fomentar una expresión cuidadosa, atenta al lector y a sus reacciones, propia de los géneros de la esfera pública, como es el caso de los medios de comunicación escritos, dentro de los que se sitúa la carta de opinión.

En relación a estos objetivos la secuencia didáctica ha supuesto una experiencia con la lengua de tipo distinto a la que estaban acostumbrados. Se han dado cuenta que muchos de los contenidos de la SD eran muy fáciles de adquirir porque ya los estaban utilizando en L1, aunque la SD les hizo más conscientes de su función pragmática. Este ha sido el caso de los usos inclusivos o el uso de algunos periféricos (*I think*). Sin

embargo, parecen beneficiarse de la enseñanza de las estrategias de cortesía negativa, como de las estructuras impersonales, pasivas, locuciones comentario o punto de vista, etc. En algunos casos este aspecto del lenguaje les era totalmente desconocido. En otros el familiarizarse con estos usos les ha permitido adquirir mayor fluidez y realizar acrobacias textuales. Acrobacias con red puesto que la clase se convertía en un lugar seguro donde poder arriesgarse. La profesora se cuidó de no calificar las redacciones y de no realizar correcciones agresivas durante el tiempo que duró la SD para no dar información a los alumnos sobre su bajo nivel.

Gracias a la SD los alumnos han podido trabajar en la superación de sus fallos sociopragmáticos y sociolingüísticos. Han podido mejorar en la formulación de enunciados en los que la actitud del hablante ante el contenido de lo que afirma sea clara y precisa, a referirse a los hechos, en nuestro caso, al mismo tiempo que los comentan. Han tenido oportunidades para realizar actos de habla propios de personas adultas en un mundo civilizado, actos cuya intención posea fuerza, gracias a la práctica de clase con enfatizadores y de frases hechas que sirven para imprimir fuerza a aquello que quieren comunicar. Al mismo tiempo se han beneficiado de tareas de revisión en las que cuentan con nuevas oportunidades de controlar los hilos de la interacción al trabajar con un compañero o con la ayuda de la profesora para decir las cosas de modo más indirecto, dándolas a entender más que haciéndolas explícitas, para no ofender al destinatario ni exponer su imagen pública más allá de lo estrictamente necesario, sin renunciar a la fuerza y contenido de su intención comunicativa.

Realizar el acto de opinar en un contexto poco familiar y en una lengua que no dominamos puede convertirse en una empresa bastante ardua, que requiere grandes dosis de experiencia, audacia y pericia. Por esta razón, los alumnos, al poder trabajar la unidad de intención de lo que van a decir bajo la tutela de la profesora han podido practicar la forma de expresar sus ideas de una forma coherente y adecuada con el contexto de recepción. Un contexto de recepción de las ideas que primero es el aula pero que luego, una vez elaborado el texto de la carta se transforma en un contexto público: los medios de comunicación. La secuencia didáctica ha sido pues el ámbito donde trabajar ese tránsito del discurso privado al discurso público.

Otro aspecto importante ha sido la estructuración de la carta. Los alumnos han tenido oportunidad de aprender que los textos tienen estructura y han podido practicar con la estructura tripartita, una estructura muy frecuente en muchos tipos de texto, como los artículos de opinión o las cartas. Para concluir, la secuencia de instrucción ha sido

para los alumnos una experiencia muy positiva porque han podido practicar aspectos de la lengua en uso que desconocían anteriormente y han podido experimentar un tipo de dinámica de grupo que era nuevo para la mayoría de ellos.

#### B. Para la profesora

Los beneficios de la experiencia para la profesora han sido muchos. En primer lugar, para conocer las competencias que hay que desarrollar para alcanzar el objetivo de escribir teniendo en cuenta el contexto. De las competencias hablamos en el capítulo 3. *El aprendizaje pragmático*. Hay que tener en cuenta que, en este tipo de enseñanza no especializada, las competencias en L1 difieren mucho de unos estudiantes a otros y que la instrucción ha de intentar ajustar los más posible los objetivos a cada tipo de aprendices, pues no todos parten del mismo punto. Para ello, sostenemos que sólo una enseñanza de la composición escrita que permita diálogos productivos entre el aprendiz y el profesor (*conferencing*) y donde la información sobre las producciones escritas sea personalizada puede resolver los problemas que las tareas representan para ciertos alumnos y ayudarles a desarrollar las competencias además de cumplir los objetivos de aprendizaje de la escritura. Pues, no cabe duda de que los efectos de la dificultad de la tarea en los alumnos menos aptos son negativos para su aprendizaje. Por eso es necesario ayudar a estos alumnos de un modo muy personalizado en la planificación semántica y léxica del texto y no únicamente en la planificación pragmática. En el caso de grupos numerosos de alumnos la tutela del profesor puede ser sustituida por la de los alumnos más avanzados, que han de implicarse en los procesos de redacción de sus compañeros menos expertos. Concluimos, que la transferencia de habilidades de una lengua a otra es sólo posible en los aspectos sociopragmáticos y discursivos, en cambio los aspectos lingüísticos requieren mayor tiempo de absorción y sedimentación en el aprendiz.

En segundo lugar para conocer al sujeto de aprendizaje: los adultos. De los adultos como aprendices hablamos en el epígrafe 3.5. Este análisis ha mostrado que, a pesar de los problemas semánticos, morfosintácticos y léxicos de las composiciones de S4, S5 y S6, se ha producido aprendizaje de las estrategias pragmáticas, si tenemos en cuenta el punto de partida de estos estudiantes. Todos los alumnos han desarrollado competencias generales que les han ayudado a desarrollar su habilidad para escribir textos semi-formales de carácter público a partir de su participación en las experiencias

de aula, las cuales les han brindado más recursos y oportunidades sin las que su aprendizaje, posiblemente, no se hubiera desarrollado o no lo habría hecho en la misma medida. De todos modos este aprendizaje no siempre es visible o se manifiesta en composiciones más correctas desde el plano lingüístico. Hay que tener en cuenta que el tema a desarrollar fue muy complejo y que no se hizo un trabajo previo sobre el léxico o las estructuras sintácticas que tenían que emplear, sino que la instrucción se centró en cuestiones pragmáticas. Por ejemplo, S6PF (Olga) (Anexo III) se habría beneficiado del conocimiento de las expresiones: *discharge dates, prison release practices, average sentence, to serve a sentence, days-off schedule, confinement, life sentence, lifers, violent offenders, sentence length, parole, prison time, etc.* S3PF (Patricia), en cambio, aunque escribe sobre el mismo tema lo conduce a un terreno más seguro, que controla mejor. Desarrollar el control ejecutivo (Rubin, 1981) requiere mucha motivación y un alto grado de paciencia y tenacidad tanto del profesor como de los alumnos. Este desarrollo a menudo no es visible hasta pasado un tiempo. En cualquier caso, sólo una enseñanza centrada en el alumno puede ayudar al aprendiz a reflexionar sobre aquello que hace mientras escribe, sobre cuales son sus estrategias de escritura, a cuestionarse estas y a cambiarlas llegado el caso por otras más eficaces, a examinar su actitud, a autoevaluarse y, a convertirse después en un hablante fluido capaz de autorregularse como hacen los hablantes competentes.

En tercer lugar, para conocer el objeto de enseñanza. De la lengua objeto de aprendizaje hemos hablado en el capítulo 1: *Lenguaje y comunicación* y en el capítulo 3: *La producción escrita en L3*. El análisis de los textos pre-post muestra cómo la enseñanza específica de las habilidades pragmáticas (las estructuras prefabricadas como los inicios y los finales de los textos, la estructura de los párrafos o de los textos mediante señalizaciones apropiadas de las funciones discursivas) favorece el desarrollo de las estrategias comunicativas que inciden en la mejora del texto, en señalar su intención, y en resolver los problemas de interpretación del texto anticipándolos. Pues lo importante en la instrucción es entrenar las tareas ejecutivas (planificación, textualización, revisión y evaluación), tal como señala Bialystok (1990). Este análisis demuestra que las habilidades comunicativas y estratégicas se pueden aprender con un entrenamiento específico, tal como señala (Chamot, 1990:500) y que se pueden automatizar con el uso (O'Malley, 1990:488). Las estrategias de cortesía constituyen un caso particular de las estrategias comunicativas. Es necesaria una enseñanza de la lengua escrita desde la perspectiva de la escritura en tanto proceso dinámico de

participación y comunicación entre interlocutores cuyas imágenes públicas tenemos siempre en cuenta antes de encender el motor comunicativo. De no hacerlo hemos de ser conscientes del precio que pagamos en relación a nuestra imagen y la del destinatario y saber que la relación armónica entre interlocutores ha sido puesta en peligro y las posibilidades de tener éxito con la comunicación también porque la colaboración ya no será fácil. Enseñar lengua es educar para la comunicación verbal. Aquellos alumnos con mayores dificultades para escribir bien porque su entorno social no les ha proporcionado esta experiencia tan enriquecedora han de ser la prioridad de los enseñantes de la escuela pública.

En tercer lugar, para la autorreflexión de la profesora: una mujer que enseña en un contexto de la EOI de Valencia. Y, en quinto lugar, para darse cuenta de que el conocimiento didáctico específico es un conocimiento al que se llega a través de la propia experiencia reflexiva sobre el quehacer de enseñar y que avanza más en contacto con otros profesionales. Es decir, que el conocimiento didáctico adecuado para un contexto específico se adquiere mejor en equipo, aunque la reflexión sobre la propia actividad ya supone un camino para la mejora profesional. Un ejemplo, de la aplicación de la reflexión al trabajo con los alumnos es el de la valoración de qué textos trabajar.

La preparación de los materiales y de los contenidos de la secuencia de instrucción es un tema delicado y que requiere mucho tacto y conocimiento por parte de la profesora. En un principio no es fácil saber qué textos van a funcionar y qué textos no. Es necesario conocer a los alumnos para saber qué textos conviene elegir y cuándo hacer qué y con qué grado de exigencia se pueden plantear las tareas. En el aula de la EOI coinciden muchas personas con intereses y procedencias muy distintas y la profesora ha de tener mucho cuidado en no ofender a los que tengan una procedencia diferente o unas ideas diferentes o una extracción social diferente o mayores problemas de desarrollo cognitivo o una discapacidad física.

La cantidad de habilidades implicadas en escribir supone un elevado dominio del instrumento lingüístico y muchas habilidades discursivas y sociales para poder obtener resultados satisfactorios en términos globales. El profesor de lengua en uso a nivel de Ciclo Superior se encuentra con problemas que no son únicamente de orden lingüístico, sino de tipo social, cultural, de integración, de autoconocimiento, etc. En vista de cómo hemos caracterizado al alumno adulto en el capítulo 3: *El aprendizaje pragmático* los profesores no podemos hacer otra cosa que actuar de facilitadores, de participantes, y guiar a los alumnos a conocerse mejor a sí mismos y al mundo que los rodea, a

integrarse mejor en la sociedad en la que les ha tocado vivir. No se trata de prestarles nuestras propias ideas ni de intentar que su modo de ver el mundo encaje en el nuestro. Finalmente, los profesores hemos de explicarles a los alumnos claramente cuáles son los objetivos de aprendizaje para que juntos podamos alcanzar la meta de desarrollar las capacidades lingüístico comunicativas en la lengua extranjera.

### *Conclusión*

Una SD posterior tendría que decidir qué enseñar diagnosticando a partir de qué conocen los alumnos y cuál es su desarrollo cognitivo y su maduración intelectual. La cuestión no es únicamente como señala la teoría pragmática, de si instrucción explícita o no explícita, sino de saber qué objetivos son viables en contextos de EOI, y cómo llegar a alcanzarlos, con qué instrumentos. Es decir qué lenguaje conviene utilizar y cómo podemos construir y enseñar un lenguaje metapragmático y sociopragmático que permita desarrollar las capacidades metapragmáticas, metadiscursivas y metalingüísticas de nuestros alumnos.

Lo que resulta más adecuado es que la instrucción, en una reedición de esta SD sobre cortesía verbal en cartas al director, se centrara en el proyecto de la carta desde el inicio tal como prevé el modelo de SD, y que las explicaciones sobre las estrategias corteses se hicieran más breves y a partir del análisis de las cartas modelo, posiblemente no antes (de manera deductiva), como propone esta autora, sino posteriormente (de manera inductiva). Por lo tanto, la propuesta de Bou-Franch y Garcés-Conejos sobre la instrucción de las estrategias de cortesía verbal en contextos de L3 necesita una mayor adaptación al contexto específico de la enseñanza de las EOI. Es decir, que para que funcione el modelo las propuestas han de ser más inductivas que deductivas, más prácticas que teóricas, más de hacer “hacer” que de hacer entender. El contexto, en todo caso, lo determina, por eso necesitamos un modelo dinámico susceptible de ser adaptado con mucha flexibilidad. Las EOI necesitan su propio modelo de enseñar la lengua en uso y tendrían que dedicarse a desarrollar este modelo paralelamente al cumplimiento de su otra función: la expedición de certificados.

Por ejemplo, conviene no abarcar tantas estrategias en una sola SD. Si se redujese el número de estrategias a unas pocas, la atención del alumno se dirigiría mejor a una meta clara y recordaría mejor lo que se ha hecho. Además, el número de

cartas publicadas que se les entregó a los alumnos fue excesivo (diecisiete) a pesar de que el número inicial sobre el que trabajó la investigación fue de un centenar de ellas.

En definitiva, podemos concluir, a la vista de los resultados de la experimentación de esta SD, que aunque la teoría de la cortesía lingüística sea una herramienta óptima para enseñar, explicar y entender la interacción social y proporcionar una percepción nueva sobre lo que constituye un comportamiento lingüístico adecuado en géneros y culturas diferentes (Bou-Franch, 1991:30), el alumnado de la EOI necesita aprender y dominar una serie de conceptos básicos junto a la realización de actividades de carácter práctico y que dichos conceptos no pueden aprenderse de repente en el último curso sino que tienen que ser aprendidos progresivamente a lo largo de las enseñanzas de EEOII porque los conocimientos son estructuras que se superponen a estructuras anteriores. Hace falta, como he dicho antes, una planificación didáctica de centro y de departamento que contemple estos aspectos tan delicados. Por otro lado, los profesores necesitamos unos mínimos conocimientos discursivos, lingüísticos y pragmáticos para poder desarrollar los programas de niveles altos. Por lo tanto, hace falta dedicar mucho más tiempo no sólo a escribir, reescribir y revisar conjuntamente, sino a construir conocimientos metapragmáticos que permitan a los alumnos planificar y revisar sus textos de manera ordenada y sistemática. Dentro de las actividades de escritura, hace falta dedicar más tiempo a la planificación del contenido, para conseguir fluidez en la expresión, puesto que si las ideas no se han desarrollado previamente no se pueden escribir. Los temas de rabiosa actualidad no siempre son convenientes, ya que no se pueden preparar con antelación y es un hecho que los alumnos no contribuyen a traer material de casa o a preparar el contenido de los temas, tal como se anticipó que harían motivados por lo auténtico y actual de la tarea. Cuando se diseñó la SD, se pensó que los alumnos tenían un mayor contacto con la prensa diaria del que en realidad tenían y se les supuso un mayor nivel de debate ideológico fuera del aula, cosa que dados los resultados de la investigación, tampoco se producía. Por otro lado, las actividades de lectura y análisis de los textos no siempre han de preceder a las actividades de escritura, sino que a veces podrían hacerse a continuación, a partir del problema representado por la actividad de escritura. En cuanto a las tareas para hacer en casa, no se puede contar con ellas, porque los estudiantes simplemente no las hacen. Es mejor incorporarlas a las tareas de clase.

El alumnado de EOI está por lo general demasiado ocupado con otras actividades más centrales en su vida que el estudio de la LO y las tareas de fuera de



clase se hacen sólo en contadas ocasiones. Además, proyectos como éste, que se extienden a lo largo de varios días, presentan problemas en el contexto de la EOI, puesto que los alumnos no siempre pueden venir a clase, se ausentan con frecuencia, y los conocimientos declarativos y procedimentales que se imparten no se pueden dar por supuestos, ya que no se acumulan de una sesión a otra. Hay que insistir en que la recapitulación ha de ser frecuente para que los que han faltado a alguna de las sesiones se puedan poner al día y, aún así (ya que esto se hizo en la segunda mitad de la SD), esto no resulta suficiente si el alumno se ha ausentado más de una sesión. Por último, los grupos numerosos e inestables son poco aconsejables para llevar a cabo proyectos de lengua de cierta envergadura en L3 porque los alumnos, a pesar de estar en el último curso de EOI, presentan niveles de lengua muy variables, habilidades muy distintas e intereses no siempre fáciles de conjugar. En efecto, la mayoría no tiene suficiente seguridad en el uso de la lengua como para constituirse en un buen juez y poder aconsejar a los demás o sugerirles alternativas a las formulaciones que hacen en sus textos. Por ejemplo, en varias ocasiones las correcciones de los compañeros de clase en lugar de reparar la escritura produjeron errores nuevos con la consiguiente indignación de los autores de los textos. Sin embargo, la profesora no puede estar omnipresente en todos y cada uno de los grupos de alumnos. Esta es una contradicción del método de revisión entre iguales, que en ámbitos de L3 ha de revisar sus planteamientos. La alternativa, apuntada antes, de la escritura colectiva, sería una opción interesante que, al mismo tiempo que favorecería la reflexión sobre la lengua, permitiría la ayuda de la profesora en el momento en que se necesitara.

En conclusión, la *secuencia de instrucción* diseñada sobre la escritura de la *carta de opinión* es susceptible de mejoras indiscutibles. He aquí las líneas que han dirigir una próxima revisión de la SD impartida:

1. En relación a los contenidos de cortesía y de género:

- Mayor definición y concreción de la acción global a realizar por todo el grupo de alumnos en la fase de preparación de la SD, así como mayor especificación de los parámetros P, D, W (poder, distancia e imposición)
- Mayor delimitación y reducción del número de aspectos formales que van a ser aprendidos. Aspectos relativos a cada uno de los planos de las cartas:
  - Plano del contenido.

- Plano morfosintáctico y léxico.
  - Plano pragmático.
- Más tiempo para la fase de evaluación. Menos actividades de revisión en parejas/grupos pequeños y más actividades de revisión conjunta de originales en clase magistral con retroproyector, así como más tutoría individual en la fase final.
  - Más tiempo y dedicación a la construcción de las capacidades metalingüísticas y sociopragmáticas, en lengua objeto. Los alumnos de EOI no son alumnos universitarios, sin embargo necesitan ciertos conocimientos lingüísticos y pragmáticos de orden teórico, para poder llevar a cabo la reflexión metapragmática. Estos conocimientos son imprescindibles. No se les pueden escamotear pretendiendo que sólo necesitan comprender la lengua a partir de su uso, sin reflexión previa. Pues, además de aprender la lengua en contextos de géneros discursivos que favorezcan el contacto con las convenciones de la LO, han de aprender a generar ideas (leyendo, informándose) y a organizarlas según convenciones (que muchas veces son comunes a la cultura occidental y que otras veces son peculiares de la LO). Estructurar desde el inicio los conocimientos metapragmáticos es necesario para llegar a poseer conceptos útiles y operativos a la hora de concebir y revisar los textos. Si además les enseñamos variación sociolingüística de acuerdo con el registro, podremos desarrollar sus capacidades discursivas a partir de la programación del aula, engarzada en la programación del departamento y esta, a su vez en la programación de la EOI.
2. En relación con el contexto social de la investigación (la institución de la EOI de Valencia). Sólo queremos anunciar que hemos sacado conclusiones sobre cómo podría funcionar mejor la institución. Estas conclusiones, como una mejor planificación didáctica del centro y del departamento) vendrían a confirmar presentimientos, intuiciones e impresiones sin elaborar que ya poseíamos antes de iniciar esta investigación. Dado que estas conclusiones no entran en el ámbito de los objetivos de este trabajo los dejamos para una posterior elaboración.



## Capítulo 8. Las cartas de opinión de los alumnos

En este capítulo queremos presentar los datos obtenidos del análisis de las cartas de opinión de los alumnos, las cuales se pueden consultar en el anexo III. Estas cartas fueron escritas en condiciones habituales de clase. Serán analizadas, al igual que hicimos con las cartas publicadas, de acuerdo con tres ejes:

- El acto de opinar.
- La estructura de las cartas.
- Las estrategias de cortesía verbal empleadas.

Como explicábamos en el capítulo quinto de la primera parte (*La metodología*) cuando hablábamos de los criterios para el análisis de los textos, procederemos a presentar los datos de las cartas escritas al inicio (PI), alumno por alumno. Hemos considerado necesario introducir un subepígrafe (3.1.1. *Presentación de los estudiantes y de sus conocimientos previos a la instrucción*) para poder describir el contexto de la experiencia. A continuación presentaremos una visión global de las cartas escritas tras la instrucción (PF), alumno por alumno, señalando las diferencias que se han observado entre las PI y las PF de acuerdo con los contenidos de la secuencia de instrucción (véase capítulo 7). Previamente a este nivel global introducimos unas tablas resumen del corpus, que nos darán una visión global del material.

Este resumen proporciona una ficha con los enunciados y un esquema con la intención de cada carta, las funciones básicas propias del género, la estructura en la que se organizan las informaciones y las estrategias corteses que se han empleado, así como el número de secuencias párrafo en las que se ha estructurado cada carta. Tras este panorama en la que podemos hacernos una idea de conjunto pasaremos a analizar cada uno de los niveles y subniveles del análisis: acción global, estructura y estrategias de cortesía. Dentro de la acción global examinamos la secuencia de los actos de habla realizados y la coherencia pragmática. Dentro de la estructura, observamos las tres partes en las que hemos dividido la carta: inicio, parte media y final. Dentro de las estrategias de cortesía, prestamos atención a los usos inclusivos, la ocultación del agente, las preguntas retóricas y los mitigadores. Pensamos que siguiendo este orden de lo general a lo particular no perdemos la perspectiva del análisis y podemos relacionar mejor los aspectos micro con los aspectos macro.

Tal como vimos en el capítulo 6 *Las cartas publicadas*, las estrategias de cortesía verbal son comportamientos que los hablantes activan a partir de la evaluación de la situación de comunicación de acuerdo con las tres variables (P, poder, D, distancia, W, grado de imposición) que inciden en la toma de decisiones de los hablantes a la hora de codificar lingüísticamente sus intenciones comunicativas. Por eso, es necesario averiguar el grado de imposición al lector (W) del enunciado global, ya que es complicado valorar las estrategias que emplean los hablantes si no consideramos antes las tres variables de los actos amenazadores (FTA), que son los parámetros iniciales susceptibles de cambiar en cada situación o evento comunicativo.

En el capítulo 6 *Análisis de las cartas publicadas* anticipamos muchos de los conceptos que manejamos en este capítulo y expusimos ejemplos de cada uno de los aspectos. Las producciones de los alumnos se pueden analizar desde esta misma perspectiva pragmática, teniendo en cuenta la lengua en uso, pues tal como vimos en el capítulo 4 (*La producción escrita en L3*), el primer objetivo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita es que el estudiante consiga su propósito de transmitir su intención comunicativa con los medios que tiene a su alcance por limitados que estos sean.

En cuanto al valor de los datos, hemos de prevenir contra su transposición a otros contextos. Los resultados se tienen que considerar en relación a lo significativos que puedan ser dentro del paradigma en el que nos hemos situado. “Significance is not about probability due to chance in a random sample, but about meaningfulness or importance” (Polkinghorne 1988:175, en Lantolf, 2000). La validez se basa, pues, en una conclusión bien fundamentada. Además, estos datos tienen validez en la medida en que nos hablan de lo que los estudiantes hacen en situaciones reales y significativas (Lantolf, 2000:161).

A continuación haremos, en primer lugar, una presentación de los estudiantes y de sus conocimientos previos a la secuencia de instrucción. Después, ofrecemos una ficha con el análisis sucinto de cada una de las producciones, análisis que se desarrollará en los apartados siguientes con mayor detalle.

### **8.1. Presentación de los estudiantes y de sus conocimientos previos a la secuencia de instrucción**

En este epígrafe realizamos un perfil de cada estudiante seguido de un comentario sobre su PI, con el objeto de situar los datos de los análisis de las cartas escritas por alumnos tras la instrucción:

#### *Estudiante S1*

Llamaremos S1 a un estudiante llamado Alfonso, que es licenciado en filología inglesa y tiene entre 35 y 45 años. Trabaja como profesor de inglés y prefiere el trabajo individual al trabajo en grupos. Además del inglés, habla valenciano, alemán y francés. Ha estado varias veces en un país de habla inglesa durante periodos cortos. Suele venir con frecuencia a clase y toma nota de lo que dice la profesora. Le dedica bastante tiempo fuera de clase a estudiar este idioma porque quiere mejorar.

En la carta PI, Alfonso expresa la intención de forma explícita al inicio de la misma: “I write in order to make public my anger”. El acto de opinar en contra de la pena de muerte resulta satisfactorio. Para llevarlo a cabo construye una serie de oraciones, son los actos de habla auxiliares mediante los que critica y acusa a la sociedad en la que vive. Por ejemplo, argumenta que la pena de muerte no ayuda a reducir los crímenes tal como lo demuestran las estadísticas. Añade que la sociedad tiene la culpa porque no hay valores humanos, se cultiva el culto a la violencia, y las leyes son permisivas.

La carta revela que este alumno se puede expresar de forma clara, con un texto bien estructurado, que expone su punto de vista con cierta precisión. Sabe seleccionar el registro adecuado al género. La instrucción sobre la cortesía podrá darle más herramientas para controlar el lenguaje y hacer funcionar el discurso a otros niveles y en otros contextos.

#### *Estudiante S2*

Llamaremos S2 a Amparo, una licenciada entre 25 y 35 años. No ha estado nunca en un país de habla inglesa. Habla valenciano e inglés. Tiene mucho interés. Le gusta el idioma y trabaja con él en casa. Es una lectora rápida.

En la carta PI, Amparo, aunque realiza la acción de expresar la opinión, no lo hace explícitamente al inicio, como en la carta de Alfonso. Al igual que este, se manifiesta en contra de la pena de muerte. Para expresar esta opinión se ayuda de actos

auxiliares como la advertencia de que las motivaciones de la sociedad para la aplicación de la pena de muerte no son legítimas.

Esta carta no hace explícita la petición de que sea abolida la pena de muerte, aunque dicha petición parece estar entañada en ella. La idea se transmite mediante el tono y el léxico empleado. Pero el tono y el registro empleado son excesivos para este género de las cartas de opinión al director donde hay que saber controlar los impulsos, como está misma alumna señala en la entrevista (véase apéndice). Los fallos sociopragmáticos son evidentes en la realización del acto de habla porque no tiene en cuenta al lector, por eso la carta resulta insatisfactoria en su conjunto. El tono es insultante y no hay estrategias de cortesía verbal que mitiguen las descarnadas expresiones. Por eso Amparo no da una imagen de persona sensata y equilibrada con la que estaríamos de acuerdo, ya que no tiene en cuenta que puede haber opiniones contrarias. Tampoco se ocupa de darnos explicaciones suficientes para conseguir nuestra adhesión.

La carta revela que esta alumna es capaz de escribir un discurso enérgico, dando razones para apoyar sus ideas, destacando el significado personal que tiene el hecho de que un menor vaya a ser condenado a la silla eléctrica. Las dificultades del lector para procesar el texto, a pesar de los errores lingüísticos y de la no separación de los párrafos, son mínimas. La instrucción sobre la cortesía le puede ayudar a matizar sus opiniones y a tener más en cuenta al lector.

### *Estudiante S3*

Llamaremos S3 a Patricia, que es una estudiante de posgrado que no ha estado nunca en un país de habla inglesa, aunque tiene amigos o colegas con los que habla o escribe en inglés. Está escribiendo la tesis. El inglés es importante para su trabajo y por eso le dedica una hora diaria por lo menos. Es muy responsable y práctica; le molestan las explicaciones excesivas. Es de ciencias. A veces se ha de ausentar de clase por compromisos externos.

En la carta PI, Patricia expresa explícitamente su intención: “I write... to give my opinion”, “I want to say that I not agree”. Al igual que Amparo y Alfonso opina en contra de la pena de muerte. Para construir esta opinión, realiza actos auxiliares asertivos, como la petición implícita de que no se aplique la pena de muerte en el caso de JLB, sostenida a lo largo de toda la carta. Los argumentos o justificaciones de los que se vale la hablante son que Lee Boyd (el joven al cual se podría aplicar la pena de muerte) podría ser él mismo una víctima.

La carta revela que esta alumna es capaz de construir un discurso sencillo teniendo en cuenta al lector, pero que, a pesar de argumentar bien, no sabe organizar un discurso complejo y cohesionado en L3. La instrucción sobre la cortesía le puede servir para mejorar su estilo, pero lo que realmente necesita mejorar es la progresión temática y la cohesión y organización de enunciados. Su nivel de dominio lingüístico es muy básico.

*Estudiante S4*

Llamaremos S4 a Eugenia, que está acabando la universidad y posee una manera de hacer muy enraizada en su experiencia académica, al igual que los alumnos anteriores. Tiene entre 25 y 35 años y además de castellano habla también valenciano, aunque ella tampoco ha estado nunca en un país de habla inglesa. Es la segunda vez que cursa quinto en la EOI. Le gusta el trabajo en grupos y estudia inglés porque piensa que es una lengua útil. Cuando se expresa en L1 es asertiva y decidida. Sólo le dedica al inglés una o dos horas a la semana fuera de clase porque dice que no tiene mucho tiempo.

Al inicio de la PI, Eugenia hace la intención explícita. Se manifiesta, asimismo, en contra de la pena de muerte: “The aim of this letter is to give my opinion...”. “In my opinion I’m not in favor of that kind of punishment”. Para llevar a cabo su intención comunicativa realiza una serie de actos auxiliares, como pedir que la pena de muerte sea abolida y que se abra un debate público sobre ese tema.

El acto de habla en su conjunto es insatisfactorio porque no proporciona argumentos, y no tiene en cuenta al lector. Da por supuesto que estar en contra de la pena de muerte es algo obvio, sin conceder al lector ninguna otra opción. No explica por qué está a favor de la abolición, no proporciona motivos para que el lector se adhiera a su postura, ni motivos para interesarle en la lectura: “Death penalty is against human and civil rights”. Por tanto, el discurso, al no introducir datos nuevos para la discusión sobre la pena de muerte, resulta bastante irrelevante.

Por otro lado, la carta revela que esta alumna posee unos recursos demasiado limitados, ya que los errores del código son frecuentes, así como la organización textual. Finalmente, las ideas son demasiado genéricas para ser consideradas relevantes en este género. La carta no es adecuada, carece de fuerza e intención. La instrucción sobre la cortesía le hará mejorar su competencia pragmática y discursiva, pero realmente donde necesita mejorar es en su competencia gramatical.



*Estudiante S5*

Llamaremos S5 a Paco, que es un trabajador no cualificado. Tiene entre 25 y 35 años, pero es lento para escribir, ya que no tiene estudios superiores. Es también repetidor de quinto curso. Le gusta el inglés y además habla valenciano, alemán y francés. No ha estado nunca en un país de habla inglesa. Se esfuerza, pero no tiene experiencia con textos formales. Le cuesta expresar sus opiniones. Le gusta escribir narraciones breves mientras realiza su trabajo de vigilante nocturno. Escucha con atención y hace el trabajo de casa, pero frecuentemente se le escapa lo que dice la profesora por falta de formación previa.

En su PI, Paco manifiesta la intención de forma clara desde el inicio: “I would like to ...express my opinion”, “I think that the death penalty is the right punishment...”. Esta vez, el hablante se manifiesta a favor de la pena de muerte.

Para expresar esta opinión realiza actos auxiliares como la petición implícita de que se extienda la pena de muerte a otros países porque la considera un castigo efectivo. Como acción global resulta insatisfactoria porque, al igual que la alumna anterior, no da suficientes argumentos al lector para que se adhiera a su postura ni para que descarte la postura contraria: “Death penalty is the right punishment”. Su único argumento es que este castigo ya está en la Biblia. Y el contraargumento que la edad del chaval (Lee) no es un obstáculo. El discurso que elabora no convence porque carece de una organización lógica, no tiene suficientemente en cuenta al lector y no contiene información relevante.

La carta revela que la expresión no está a la altura de la intención que pretende expresar. Es decir, que le excede la tarea que se le plantea. Su léxico y sus estructuras no son capaces de precisar sus ideas o de desarrollar su punto de vista o de tener en cuenta el punto de vista contrario. A pesar de eso al leer la carta se entiende cuál es su postura. La instrucción sobre cortesía le resultará sin duda demasiado complicada y la escritura de la carta de opinión es una tarea demasiado compleja para él.

*Estudiante S6*

Llamaremos S6 a Olga, que tiene entre 25 y 35 años. No ha estado nunca en un país de habla inglesa. Le gusta el inglés y el trabajo en grupo. Ha acabado la universidad y ahora le dedica mucho tiempo al inglés: una hora diaria fuera de clase.

Su PI expresa la intención desde el inicio: “I write... to express my opinion”. “I’m against death penalty”. Al igual que los alumnos anteriores, excepto Paco, se manifiesta en contra de la pena de muerte. Los actos auxiliares son insuficientes. No se

cumplen las condiciones del acto. El emisor no explica porqué está en contra en este caso concreto, cuando un chico de 17 años va a ser puesto en la silla eléctrica. La firmante se manifiesta en contra de la pena de muerte en general. Falta, pues, la oportunidad del momento, propia de una carta al editor, y en términos globales resulta pobre en el desarrollo del comentario. Por otro lado, el emisor no se esfuerza en buscar la adhesión del lector encontrando estrategias de implicación: “I’m against death penalty”. El argumento principal es que nadie debería estar privado de la vida y que a menudo se producen errores en las decisiones de los jueces: hay inocentes que han sido ejecutados.

La carta revela que Olga tiene problemas para contextualizar el discurso en las coordenadas establecidas por la situación de producción: participantes, intención clara, etc. Sus recursos lingüísticos son demasiado limitados para que el lector pueda leer fluidamente este texto. La tarea, también en este caso, parece estar más allá de sus posibilidades como escritora en L3.

Si comparamos todas las cartas escritas al inicio observamos algunos rasgos comunes y otros diferentes. En primer lugar, la mayoría de los estudiantes (todos excepto Amparo) piensa que es eficaz comenzar la carta haciendo explícita su intención al inicio de la misma. Esto sin embargo no tiene por qué ser así. De hecho, las cartas que publican los periódicos no incluyen estas frases protocolarias y las directrices que hemos consultado sobre cómo escribir una carta piden que se vaya directamente al grano, sin protocolos previos, porque resultan irrelevantes.

En segundo lugar, en cuanto a si el acto de habla que realiza la carta ha tenido éxito o no, observamos que todos opinan en contra de la pena de muerte, excepto Paco que se muestra a favor. Por su parte, Patricia se muestra en contra en el caso concreto de Lee Boyd, no en general. Lo que interesa aquí es si el “acto global” o “macroacto” de habla se realiza de forma satisfactoria, es decir, si se cumplen “las condiciones de felicidad” de dichos actos de habla. En el caso que nos ocupa, los actos de habla auxiliares y las explicaciones que aparecen en el apartado de la “adecuación” representan una de las condiciones de felicidad. La petición de que la pena de muerte sea abolida o extendida a otros territorios puede amenazar tanto la imagen del hablante, que ha de manifestar una necesidad, como la del oyente, que puede ver limitada su libertad de acción (Sánchez Macarro, A., et altri 1999).

En tercer lugar, las explicaciones constituyen un aspecto esencial en el texto argumentativo contemplado desde la perspectiva interaccionista: el hablante ha de

construir su texto de modo tal que consiga captar el interés y la adhesión del lector. En el interface cortés (entre el marco que describe los patrones textuales y el marco pragmático), las condiciones de felicidad se pueden considerar como estrategias corteses. Estas estrategias irían destinadas a minimizar la imposición y permitirían a su vez dar cuenta del encadenamiento de las acciones verbales auxiliares en el marco de una teoría abierta del género discursivo, donde las estrategias de cortesía están moderadas por criterios de relevancia.

En los casos analizados, tres alumnos (Amparo, Eugenia y Paco) no han sabido o podido proporcionar las explicaciones necesarias para conseguir la adhesión del lector y sus textos han fallado en tanto acciones verbales encaminadas a obtener la simpatía del lector. Observamos una diferencia importante entre los distintos alumnos en cuanto a la adecuación. En el caso de Amparo, el tono resulta poco apropiado; en el de Patricia falta una finalidad comunicativa clara. Se limita a exponer informaciones que conoce. En el caso de Eugenia, a pesar de construir un texto aparentemente argumentativo, las oraciones no tienen relación entre sí ni con una intención comunicativa clara. Finalmente, en el caso de Olga, falta precisión y la intención queda desdibujada. Ninguno de ellos es capaz de desarrollar una argumentación sólida y precisa, ni secuenciarla de forma adecuada. Pueden exponer brevemente argumentos a favor o en contra y dar explicaciones, pero no construyen una opinión coherente. Los fallos de registro son aparentes en todos los casos menos en el de Alfonso. Ninguno de los otros puede ajustar su mensaje al lector o si lo hacen es con gran dificultad. Se nota que no están habituados a escribir textos de esta complejidad. La dificultad de la tarea y la falta de entrenamiento para realizarla, junto a un escaso nivel de lengua son las causas del fracaso.

#### Resumen evaluativo de las PI:

S1 (Alfonso)	S2 (Amparo)	S3 (Patricia)	S4 (Eugenia)	S5 (Paco)	S6 (Olga)
Bastante satisfactoria	Tono poco adecuado	Poco satisfactoria	Insatisfactoria	Insatisfactoria	Insatisfactoria

*Figura 40: Resumen evaluativo global de las PI.*

En conclusión sólo hay una carta (S1PI) de las que escribieron antes de la SD que satisfaga los criterios del texto argumentativo y que sea coherente pragmáticamente, por lo tanto todos los alumnos pueden beneficiarse de la instrucción.

## 8.2. La perspectiva pragmática

En este apartado presentamos una visión pragmática global de todos los textos. Primero, encontraremos los enunciados de los que se componen los textos, después, el número de párrafos en que están organizados, y, finalmente, desde una perspectiva pragmática daremos cuenta del acto global, de las funciones básicas de la carta, de la estructura y de las estrategias corteses. Se trata de un panorama general basado en los referentes mencionados en el subepígrafe 5.2.1.3. *El análisis del discurso escrito*. Como recordaremos, se trata de tres niveles: nivel global, nivel organizativo y nivel sociolingüístico. Entre el acto global y la estructura hemos añadido las dos funciones básicas del texto: referirse a un hecho y comentarlo. En cuanto a los análisis de las estrategias corteses, seguimos a Brown y Levinson (1987). Hemos incluido no sólo las estrategias especificadas en los subepígrafes 1.3.2.8-1.3.2.10 —las atenuaciones, el ocultamiento o borrado del agente y estrategias de alzamiento de la imagen—, sino también otras estrategias como las preguntas retóricas, algunos tipos de modificadores y de periféricos que en nuestra opinión entraban en el ámbito cortés tal como lo hemos definido en este trabajo.

A continuación procedemos a presentar unas tablas resumen con el número de enunciados y el número de palabras para que el análisis posterior se pueda considerar teniendo en cuenta el corpus.

### 8.2.1. Análisis del corpus

El corpus analizado consta de doce cartas escritas por seis alumnos. Seis están escritas antes de la instrucción y las otras seis al finalizar esta. Además, recogimos otras muestras más breves que no han sido analizadas, porque pensábamos que no aportaban nada nuevo a esta investigación, aunque se han incluido en el apéndice III ya que forman parte de las prácticas de escritura que los alumnos realizaron durante la secuencia didáctica.

A continuación presentaremos los datos referentes a los cómputos de enunciados y palabras por texto para observar si se percibe mayor fluidez en las PF que en las PI, así como una tabla donde se puede observar el progreso de cada alumno en relación con unos descriptores.

En la primera de ellas podemos comparar el número de enunciados y el número de palabras en cada una de las producciones para averiguar si las PF muestran mayor número de enunciados y de palabras respecto a las PI, ya que el tiempo para escribir era el mismo. Estos indicadores muestran, como es sabido, la fluidez y la competencia lingüística.

Resumen del análisis:

	S1 (Alfonso)	S2 (Amparo)	S3 (Patricia)	S4 (Eugenia)	S5 (Paco)	S6 (Olga)
PI	9/188	13/209	11/243	7/166	4/113	5/119
PF	14/232	10/174	12/197	6/185	10/205	8/193

*Figura 41: Número de enunciados / número de palabras por carta. Comparación PI-PF.*

	Total enunciados	Media enunciados	Total palabras	Media palabras por producción
PI	49	8,1	1038	216
PF	60	10	1186	237

*Figura 42: Número total de enunciados / número total de palabras por producción. Comparación global PI-PF.*

El número de enunciados en PI es entre 4 (mínimo) y 13 (máximo). En las PF se sitúa entre 6 y 14 por lo que ha aumentado. Este resultado se podría interpretar como un efecto de fluidez y competencia en lengua objeto tras la instrucción. Como se puede observar en esta última tabla (figura 42) la media global ha ascendido en la PF, tanto en enunciados como en palabras.

S1PI (Alfonso)

### **A. Enunciados (E)**

- E1 I write this letter to your prestigious newspaper in order to make public my anger about the likely execution of a boy of seventeen.
- E2 First of all I have to admit that I don't believe in death penalty.
- E3 I consider it a barbarous punishment that has nothing to do with a civilian society. It has only to do with revenge, not with justice.
- E4 I don't even consider it an efficient instrument against crime, because it doesn't work preventing it.
- E5 We have only to have a look at our criminal statistics to become sure of it.
- E6 If a teenager fires a gun to unknown people I wonder who is to blame.
- E7 Our society, with its lack of traditional human values, with its worship of violence, with its permissive laws about gun and weapons has an important responsibility in what has happened in their case and in so many others that happen almost daily in our cities.

E8 If our way of fighting against crime is to kill a young boy, we are just increasing the problem we want to solve,

### B. Secuencias párrafo (P)<sup>1</sup>

3

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/ Intención comunicativa:** el hablante da su opinión en contra de la pena de muerte en el caso de Lee Boy.
- **Funciones:**
  - **Referirse a un hecho:** “about the likely execution of a boy of seventeen”. El hablante da el hecho por conocido.
  - **Comentarlo:** “a barbarous punishment”.
- **La estructura:** Primero da su opinión y después la explica. Finalmente, la resume.
- **Las estrategias corteses:** “I have to admit”, “we”, “our”, estructura condicional (E9: “If our way of fighting against crime is to kill a young boy, we are just increasing the problem we want to solve”).

S1 PF (Alfonso)

### A. Enunciados (E)

- E1 I would like to express my opinion about the ecological and economical disaster caused by the Oil Tanker sunk near the coast of Galicia.
- E2 I am a fisherman and my family 's living depends on fishing.
- E3 You can imagine how happy we are in the present situation.
- E4 First of all I'd like to express my anger about the lack of reaction of our authorities.
- E5 What are they waiting for?
- E6 This disaster demands an urgent solution and they don't seem to know how to start working.
- E7 They have taken the “shovel” not to pick up the huge oil stain, but to try to bury the evidence (traces) of their wrong decisions and incompetence.

<sup>1</sup> La medida ideal es entre dos y tres párrafos para una carta de extensión media. Las cartas publicadas como son más breves en general suelen tener uno o dos párrafos. La distribución de los enunciados en párrafos demasiado breves muestra desconocimiento de la función estructuradora del párrafo en la carta, de su papel como elemento integrador que da coherencia a un conjunto de enunciados relacionados y que facilita el procesamiento del texto. Durante la SD los alumnos no tuvieron tiempo de prestar atención a la separación de párrafos, aunque sí que se insistió en los tres elementos de la organización del contenido: referirse a los hechos y comentarlos.

- E8 Secondly, I'd like to complain about the little wrong information given to the population.
- E9 They said that the oil would freeze, become solid and remain at the bottom of the sea.
- E10 They said it wouldn't be any leak more.
- E11 They said that if they took the wrecked oil-tanker away, the oil inside its tanks would never arrive to the coast.
- E12 Now everything has proved to be wrong.
- E13 In this very moment, when the situation seems hopeless and things are getting even worse, the time for taking measures or apologizing is over.
- E14 It's time to resign and to give others the opportunity to do a better job.

### B. Secuencias párrafo (P)

5

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/ Intención comunicativa:** pedir la dimisión de los responsables por la tragedia del Prestige
- **Funciones:**
  - **Referirse a un hecho:** “about the ecological and economical disaster caused by the Oil Tanker sunk near the coast of Galicia”.
  - **Comentarlo:** quejarse de cómo ha ido el proceso y pedir la dimisión
- **La estructura:** Primero el hablante manifiesta la intención de expresar su opinión por el tema del petrolero hundido. A continuación se identifica como un pescador afectado que expresa su enfado con ironía. A continuación cita a las autoridades para desmentir todas las afirmaciones que hicieron. Por último pide la dimisión de las mismas.
- **Las estrategias corteses:** expresiones como “I would like”; ironía y apelación al destinatario (E3), nominalización y relegación del agente a una posición secundaria en la estructura sintáctica, uso del posesivo de primera persona plural (E4: “lack of reaction of our authorities”), sujeto no personal, uso de “seem”, (E6: “This disaster demands an urgent solution and they don't seem to know how to start working”; E7: “They have taken the “shovel” not to pick up the huge oil stain, but to try to bury the evidence (traces) of their wrong decisions and incompetence”, ironía (E7), etc. Estructuras no per-

sonales (E12: “Now everything has proved to be wrong”.); uso de seem (E13); usos impersonales (E14: “it’s time to resign”)

S2PI (Amparo)

### A. Enunciados (E)

- E1 Who have the right to kill?  
 E2 Did John Lee and his stepfather have it? Of course not.  
 E3 But neither the society have it. In fact, nobody has the right to kill.  
 E4 The main purpose of death penalty is to satisfy the society’s desire of revenge.  
 E5 It’s not only a matter of punishment, there are a lot of ways to punish apart from death, like sending them to prison for the rest of their lives, which is, in my opinion, much more effective.  
 E6 But the great benefit of death penalty is giving peace of mind to the society.  
 E7 When the guilty has been punished, killed they don’t need to think about him never more.  
 E8 They just forget him, and feel satisfied with themselves.  
 E9 And we can’t tolerate this, because life is the most important right, the most important thing.  
 E10 Because one single life, even the life of a criminal, is more worthy than the hypocrite tranquillity of society.  
 E11 And because if we think that John Lee and Jon Allen didn’t have the right to kill, and they didn’t have it, consequently, we must be sure that we, neither like single persons neither like society, don’t have it.

### B. Secuencias párrafo (P)

2

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/ Intención comunicativa:** el hablante da su opinión en contra de la pena de muerte en el caso de John Lee.
- **Funciones:**
  - **Referirse a un hecho:** El hablante da el hecho por conocido. No se refiere a él. E2: “Did John Lee and his stepfather have it?”
  - **Comentarlo:** nadie tiene el derecho a causar la muerte de nadie, ni siquiera la sociedad y sus representantes.
- **La estructura:** La opinión se formula en una serie de preguntas retóricas (E1 y E2). El cuerpo de la carta está formado por las explicaciones introducidas como respuesta a estas preguntas con las que se inicia la misma.



El cierre se introduce como conclusión de la argumentación contenida en el cuerpo.

- **Las estrategias corteses:** Únicamente preguntas retóricas, “we”. De hecho la carta contiene afirmaciones muy contundentes carentes de mitigación.

S2 PF (Amparo)

### A. Enunciados (E)

- E1 One month ago, an oiltanker sank in front of Galicia’s coasts, painting them black and killing the marine life in the area.
- E2 It must be remembered that it is not the first time that something similar happens.
- E3 We all still remember the Mar Egeo, not many years ago;
- E4 and we will never forget the Prestige, just last month.
- E5 The Government says that the sinking was impossible to avoid.
- E6 As far as we know, this could be true.
- E7 But, in my opinion, the most important question is if something more could have been done once the ship had sunk.
- E8 Why don’t we have an emergency plan for this kind of situations?
- E9 Don’t they remember what happened with Mar Egeo?
- E10 It is necessary to bear in mind that, probably, in a couple of years, another ship will sink in the same place.
- E11 It is to be hoped that, when this happens, we will be ready to face up with the disaster with more efficacy than nowadays.

### B. Secuencias párrafo (P)

3

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/ Intención comunicativa:** Manifestar su esperanza de que si se produce otro accidente en el mar del tipo Prestige nos pille más preparados para afrontar el desastre.
- **Funciones:**
  - **Referirse a un hecho:** E1: “One month ago, an oiltanker sank in front of Galicia’s coasts, painting them black and killing the marine life in the area”.
  - **Comentarlo:** Deberíamos contar con un plan de emergencia para estos casos.

- **La estructura:** Primero se refiere al hecho y lo relaciona con otro accidente similar. De este modo la credibilidad de la cita del gobierno de que el accidente no se pudo evitar queda en suspenso: E6: “As far as we know, this could be true”. Tras esta suspensión de la creencia de que el gobierno dice la verdad, el hablante vuelve a enfocar el tema preguntándose por lo que se hizo una vez el barco se hundió. Para ello introduce dos preguntas retóricas más antes de concluir que los accidentes seguirán ocurriendo y que es necesario estar preparados para hacerles frente.
- **Las estrategias corteses:** preguntas retóricas, uso de estructuras impersonales E1: “It must be remembered” y E10 y E11: “It is necessary to bear in mind that” y “it is to be hoped that, when this happens”; “we”, preferencia por sujetos no personales: E5: “the sinking was impossible to avoid”. Estructuras adverbiales que restringen el ámbito de la proposición siguiente y modalización: E6: “As far as we know, this could be true”. Frases subjetivadoras (“in my opinión”); estructuras que evitan al agente en posición de sujeto: E7: “if something more could have been done once the ship had sunk”.

S3PI (Patricia)

### A. Enunciados (E)

- E1 I write you this letter from Spain to give my opinion about the facts happened in USA this week.
- E2 First of all I want to say that I not agree with death penalty in general and I have a personal opinion in the case of John Lee Boyd.
- E3 I think American Society has suffered a lot these last two months until the Tarot Assassin has been arrested, and I think that this assassin has to pay for every murder in prison.
- E4 This is my opinion but I really don't know if John Lee Boyd is an assassin or a victim.
- E5 Maybe he has only been an instrument of his father, working for him or only obeying his father.
- E6 We don't know what kind of mind has Jon Allen.
- E7 The boy is only 17, not enough to know what is right or what is wrong having an adult like tat as his father.
- E8 Or John Allen is crazy or he knows perfectly what he was doing.
- E9 His son is too young to know anything about life and I'm sure he doesn't know what he has done with his life.
- E10 I'm sure John Lee has a mental problem which has been caused by his father and in this case the adult is the responsible.

E11 The American people have to know that they can't judge the two men equal because they aren't the same case.

### B. Secuencias párrafo (P)

5

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/ Intención comunicativa:** el hablante da su opinión en contra de la pena de muerte en el caso de John Lee Boyd
- **Funciones:**
  - **Referirse a un hecho:** E1: “about the facts happened in USA this week”. E2: “in the case of John Lee Boyd”.
  - **Comentarlo:** el chico es demasiado joven para ser juzgado como un adulto: no se puede juzgar a los dos criminales (Lee Boyd y John Allen) igual.
- **La estructura:** Primero manifiesta su deseo de expresar la opinión en el caso de los asesinatos. Después reconoce el sufrimiento de la sociedad americana y su derecho a castigar a los culpables pero matiza que no se puede castigar igual a ambos individuos puesto que los asesinatos pudieron haber sido ideados únicamente por el adulto mientras que el joven pudo no ser responsable y por lo tanto no puede ser juzgado de la misma manera. Se trata por lo tanto de una estructura argumentativa bastante desarrollada.
- **Las estrategias corteses:** “I think”, “my opinión”, “maybe”, “we”.

S3PF (Patricia)

### A. Enunciados (E)

- E1 It is widely recognised that many criminals rest few years in prison and it is difficult to understand why the most dangerous ones have so many privileges.
- E2 Our government is planning and discussing a new law about all that.
- E3 From the political point of view this is a coup d'effect very big because the Aznar administration knows that actually the first or second worry of Spaniards is terrorism.
- E4 Do your readers have though how close is this law to the next elections or to the 'Prestige' problem?
- E5 It seems like if the Chancellor of Justice (Justice Minister) had found this law under his bed one morning during the last week.

- E6 How many months are needed to make a reform like this one?
- E7 How many people working on it? And now, in a precise moment this law appears on T.V.
- E8 On no account is this law easy to carry out.
- E9 It is supposed that many thieves that had committed repeatedly several petty crimes will be at prison too.
- E10 Our government will need more buildings, more people working there, more police, etc...
- E11 Too difficult to carry out.

## B. Secuencias párrafo (P)

4

## C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/ Intención comunicativa:** opinar en contra del nuevo proyecto de ley sobre alargamiento de penas
- **Funciones:**
  - **Referirse a un hecho:** E1: “many criminals rest few years in prison”; E2 “Our government is planning and discussing a new law about all that.”
  - **Comentarlo:** la ley es oportunista. Además es improbable que se pueda aplicar
- **La estructura:** Primero el hablante hace una afirmación general con la que los lectores estarán de acuerdo que despierta el interés para seguir leyendo. A continuación deja entrever que la ley es oportunista y finalmente concluye que es imposible llevarla a cabo porque se necesitarán más recursos.
- **Las estrategias corteses:** “it is widely recognised” (E1); “our”, “from the political point of view” (E3); pregunta retórica (E4, E6 y E7); ironía (E5); “It seems” (E5); enfatizadores (“on no account”); “it is supposed” (E10) y evitación de agente (E12).

S4PI (Eugenia)

## A. Enunciados (E)

- E1 The aim of this letter is to give my opinion about the last events related to the young man accused of being the killer of several people by shooting them with a gun-fire.

- E2 As far as I know death penalty has been claimed from different social and political statements.
- E3 In my opinion I am not in favour of that kind of punishment.
- E4 I think death penalty is fairly against human and civil rights.
- E5 I believe in justice so it is recommended that a fair judgement as well as a fair punishment should be taken.
- E6 In a democratic and developed society as eastern proclaims to be it is highly appalling and utterly concerning that there are still such supporting attitudes and backing opinions towards death penalty.
- E7 Therefore, in conclusion, I think it should be denied death penalty as a solution and what is more, society in whole should create serious and balanced debate about the definitive abolishment of death penalty.

### B. Secuencias párrafo (P)

4

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/ Intención comunicativa:** opinar en contra de la pena de muerte.
- **Funciones:**
  - **Referirse a un hecho:** E1: “about the last events related to the young man accused of being the killer of several people by shooting them with a gun-fire”.
  - **Comentarlo:** la pena de muerte no es la solución, se debería abrir un debate sobre su abolición.
- **La estructura:** primero el hablante explica la finalidad de la carta. A continuación da su opinión en contra. Después expresa su asombro por el hecho de que exista este castigo en una sociedad avanzada y, finalmente, reitera su postura en contra de la pena de muerte.
- **Las estrategias corteses:** “as far as I know”, “in my opinión”, “I think”, “I believe”, “it is recommended”, “should be taken”, enfatizadores (“it is highly appalling and utterly concerning”; “should be denied”).

S4PF (Eugenia)

### A. Enunciados (E)

- E1 Last Monday, Jose M<sup>a</sup> Aznar was interviewed in public television in order to clarify the measures and decisions which Government has taken related to the large

catastrophe of the oil-tanker “Prestige” as well as to defend himself and his political party against the harsh critics which have been exposed during the last few weeks by not only the leader of opposition but also citizens and ecological foundations.

- E2 As a married Spanish citizen I felt very dissatisfied with our president’s explanations.
- E3 I think they were very incomprehensible since they didn’t vanish any of my doubts about different aspects that have to do with this disaster.
- E4 As some experts and technicians have said it appears that Government took its decisions without a serious and real knowledge of what this problem needed apart from they were widely a little late.
- E5 What this case demonstrates is a lack of responsibility and political compromise with the whole country.
- E6 So, it is high time that a demand for responsibilities had made so as to express how people feel and how deeply discontented are our political statement.

### B. Secuencias párrafo (P)

5

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/ Intención comunicativa:** expresar su opinión sobre cómo el gobierno ha manejado el asunto del Prestige
- **Funciones:**
  - **Referirse a un hecho:** E1: “Last Monday, Jose M<sup>a</sup> Aznar was interviewed in public television in order to clarify the measures and decisions which Government has taken related to the large catastrophe of the oil-tanker “Prestige” as well as to defend himself and his political party against the harsh critics which have been exposed during the last few weeks by not only the leader of opposition but also citizens and ecological foundations”.
  - **Comentarlo:** las explicaciones no son convincentes, se debería exigir responsabilidades a los representantes gubernamentales.
- **La estructura:** Primero el hablante se refiere a los hechos, a continuación se identifica como española y casada, después da su opinión (“very dissatisfied”; “incomprehensible”; “they didn’t vanish any of my doubts”), acusa al gobierno de retraso y de actuación inadecuada, apelando a opinión experta, les acusa de irresponsables y finalmente pide responsabilidades.

- **Las estrategias corteses:** pasivas, “our”, “I think”, “as some experts and technicians have said”, “it appears”, “a little late”, evitación de sujeto agente (E5: “What this case demonstrates is a lack of responsibility and political compromise with the whole county”); E6: “it is high time that a demand for responsibilities had made”.

S5PI (Paco)

### A. Enunciados (E)

- E1 I would like to writ to you to express my opinion about the polemic subject of death penalty that has been highlighted that days ago because of the affair of Lee Boyd Malvo.
- E2 I think that death penalty is the right punishment for those who have no respect for the human life: as is written in Holly Bible “eye for eye...”
- E3 Referring Lee Boyd, his early age is not a reason to be less strong with him because it wasn’t an obstacle for him when he killed other people.
- E4 In conclusion, the death penalty is a valid mean of punishment that must be more extended not only in U.S.A.

### B. Secuencias párrafo (P)

4

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/ Intención comunicativa:** el hablante da su opinión a favor de la pena de muerte en el caso de Lee Boyd Malvo
- **Funciones:**
  - **Referirse a un hecho:** “about the polemic subject of death penalty that has been highlighted that days ago because of the affair of Lee Boyd Malvo”.
  - **Comentarlo:** es el castigo apropiado y debería extenderse a otros países
- **La estructura:** Primero el hablante manifiesta su deseo de expresar su opinión sobre este tema referente al joven americano. A continuación afirma que ése es el castigo correcto y proporciona un argumento sacado de al Biblia. Después refuta una opinión contraria y llega a la conclusión de que la pena de muerte es el castigo correcto y debería extenderse fuera de USA.

- **Las estrategias corteses:** “would like”, “has been highlighted”, “I think”, “is written”.

S5PF (Paco)

### A. Enunciados (E)

- E1 This evening we all could hear at the Mr. Zapatero’s opinion about the ‘Prestige’ disaster.
- E2 He said that government had not reacted well and that the measures taken are not appropriated.
- E3 I believe that is appalling.
- E4 How can anybody use such catastrophe to make political campaign?
- E5 This is what the government representative answered and I completely share his point of view.
- E6 When such happenings took place, politics must be pushed into the background.
- E7 The main and most important reaction must be to help the damaged people and places in order to minimize the ecological impact preserving our coasts, its richness and our people economical means.
- E8 In my opinion, government is making all his best to help the people and areas implied.
- E9 In addition, we are receiving valueless help from other countries and hundreds of voluntaries from everywhere but, the problem is so enormous that it would be necessary a lot of time to solve it.
- E10 To finish, nevertheless the situation seems helpless, the Spanish government and his European neighbours reaction to fight the ‘Prestige’ disaster is exemplar in spite of the criticism of Spanish opposition.

### B. Secuencias párrafo (P)

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/ Intención comunicativa:** defender al gobierno ante los ataques del líder de la oposición referente al asunto del Prestige.
- **Funciones:**
  - **Referirse a un hecho:** E1: “This evening we all could hear Mr. Zapatero’s opinion about the ‘Prestige’ disaster” on TV.
  - **Comentarlo:** no hay que sacar ventaja política de un desastre natural.
- **La estructura:** Primero menciona el hecho y luego da su opinión. Finalmente felicita al gobierno por la ayuda externa que está recibiendo y concluye que la acción ha sido ejemplar.



- **Las estrategias corteses:** “we”, “I believe”, preguntas retóricas, enfáticos (“completely”), “our”, “in my opinion”; relegación del sujeto agente (E7, E8, E10: “The main and most important reaction must be to help the damaged people and places in order to minimize the ecological impact preserving our coasts, its richness and our people economical means. it would be necessary a lot of time to solve it; nevertheless the situation seems helpless”; nominalización (*reaction*).

S6PI (Olga)

### A. Enunciados (E)

- E1 I write this letter to express my opinion about Lee Boyd (John) Malvo and death penalty.
- E2 I’m against death penalty because I think that nobody would be private of the life although has taken part in killing or whatever type of crime.
- E3 Besides, I’m for about a hard penalty for example a life sentence.
- E4 There have been several crimes in which criminals have been executed and years late, it is demonstrated that they are innocents.
- E5 For this reason, I request that my letter would published to demonstrate American Government that death penalty isn’t the best way to finish the crime.

### B. Secuencias párrafo (P)

2

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/ Intención comunicativa:** el hablante da su opinión en contra de la pena de muerte en el caso de John Lee Boyd Malvo.
- **Funciones:**
  - **Referirse a un hecho:** “about Lee Boyd (John) Malvo and death penalty”.
  - **Comentarlo:** el hablante está en contra de la pena de muerte.
- **La estructura:** primero manifiesta su deseo de expresar la opinión sobre el caso de Lee Boyd. A continuación da la opinión y proporciona un argumento y presenta una solución alternativa a la pena de muerte. Proporciona un segundo argumento. Concluye con la petición de que le publiquen la carta.

- **Las estrategias corteses:** “I think”, “it is demonstrated”, “I request”.

S6PF (Olga)

### A. Enunciados (E)

- E1 I'm writing to you to express my opinion about new longer sentences for criminals.
- E2 I think it's a very difficult issue because it is supposed that prison rehabilitates criminals so forty years sentence could be too long but, on the other hand, there are prisoners that will never be rehabilitated.
- E3 I think we make a question:
- E4 How many times should be a criminal in prison to become rehabilitated?
- E5 Besides I don't think the sentences are the problem;
- E6 there are other things to take into account and maybe they are very important, such free days or discount days of their sentences.
- E7 In my opinion free days for good behaviour isn't good because most of the famous crimes were committed while the prisoners were having free weekends.
- E8 Finally, about discount days of their sentences, neither is a good way because I think it is easier to have good behaviour if you know that for that, you have fewer days in prison or you have a shorter sentence.
- E9 Do the readers agree?

### B. Secuencias párrafo (P)

4

### C. La perspectiva pragmática

- **El acto global/ Intención comunicativa:** opinar en contra del nuevo proyecto de ley sobre alargamiento de penas.
- **Funciones:**
  - **Referirse a UN echo:** “about new longer sentences for criminals”.
  - **Comentarlo:** si el fin de la prisión es rehabilitar al criminal una pena de cuarenta años no cumple el propósito.
- **La estructura:** Primero el hablante expresa su deseo de dar la opinión respecto al tema de la prolongación de las penas a criminales. A continuación da argumentos. Introduce un subtema y pregunta a los lectores.
- **Las estrategias corteses:** “I think”, “it is supposed”, “we”, “in my opinion”, “pregunta retórica”, “ocultación del agente” (E6: “there are other things to take into account”).

### 8.2.2. La acción global: comparación de las PI con las PF

A continuación presentamos una muestra de los resultados obtenidos con los análisis de la secuencia de actos de habla realizados. De los seis estudiantes cuyas muestras analizamos cuatro pertenecientes a un grupo (S1, S2, S4, S5) redactaron cartas referidas a los hechos del Prestige en la Producción Inicial (PI), mientras que dos de ellos (S3 y S6) lo hicieron sobre un proyecto de ley que acababa de presentar el gobierno sobre el aumento de las penas a los terroristas. Esta diferencia en los temas fue inevitable puesto que la investigación se realizó en situación normal de clase y el desarrollo de la programación del curso impidió que ambos grupos escribieran la carta en la misma semana. Por lo tanto, para cuando el segundo grupo redactó la carta el tema del Prestige había perdido actualidad y los alumnos necesitaban un tema más fresco. Pero a pesar de eso la comparación es posible porque se trata del mismo tipo de texto, una carta opinando sobre algún acontecimiento de la actualidad.

#### *Resultados del análisis*

Seguidamente comparamos los dos actos de habla globales para cada alumno: las PI con las PF en lo que se refiere a la capacidad de realizar acciones verbales de forma satisfactoria. Para ello presentamos las figuras resultantes del análisis de estos textos en tanto secuencias de actos de habla. Estas figuras o gráficos se pueden consultar en el apéndice IV.

Los gráficos muestran de modo espacial la función y relación entre los enunciados al igual que hicimos con la carta *Open Letter to Tony Blair* (véase figura 25 *Análisis de una carta publicada*). Mediante este análisis de los enunciados pretendemos explicarnos el proceso seguido por los hablantes a la hora de emitir sus opiniones.

Para proceder al análisis en primer lugar nos referiremos a cuál es el plan o acción global que realiza la carta y a continuación exponemos los actos auxiliares de los que se vale para realizarla. Desde otro ángulo utilizaremos una guía de preguntas que la carta ha de poder contestar porque se refieren a la información y contenido de la carta: ¿qué hecho ha provocado la carta?, ¿cómo reacciona el firmante ante ese hecho? Gracias a esas preguntas controlaremos si las producciones analizadas cumplen con esta guía. Si cumplen con las expectativas manifiestas en las preguntas que se hace el lector podremos decir que la carta es coherente.

En segundo lugar, expondremos las razones por las que pensamos que los textos son pragmáticamente coherentes y presentan una organización apropiada. Finalmente, observaremos si el estilo comunicativo es el adecuado y si observamos cambios entre PI y PF en este sentido.

Los cuadros con las secuencias de acciones (anexo IV) muestran con detalle la función pragmática de los enunciados en la construcción global de la carta. En unos casos se trata de señalar el tema de la carta, de qué trata, de contestar a la pregunta ¿Qué provoca la carta?, en otros de vehicular el comentario del hablante, su respuesta ante aquello que la provoca. Otros enunciados van encaminados a dar entrada a las razones que expone el hablante, a legitimar su postura ante el acontecimiento o tema. Otros a vehicular una opinión definida o a evaluar los acontecimientos. Finalmente, otros, a ofrecer una alternativa que mejore la situación actual o a resumir esa opinión de manera que el lector acabe la lectura con una idea clara de lo que ha querido decir con la carta. También puede explicar por qué esa solución o ese curso de acción que propone es la mejor.

La adecuación o inadecuación de las secuencias de enunciados en una carta dada tienen que ver con las reglas sociopragmáticas implícitas en este género o con las reglas restrictivas que los enunciados anteriores van señalando. Las primeras de estas reglas, las pragmáticas, se refieren a las condiciones previas, que han de cumplirse para llevar a cabo una función comunicativa dada. Por ejemplo, para opinar en contra de la pena de muerte hay que ser capaz de hacerlo (dominar el idioma) y tener ese sentimiento en contra (condición de sinceridad), después hay que saber explicar esa postura (justificarla o argumentarla) y, finalmente, el lector ha de interpretarla como tal.

Las segundas de estas reglas son sociales y se refieren al grado de indirección más adecuado en la interacción, puesto que las opiniones no se pueden dar abiertamente sin restricciones, hay que matizarlas y hay que intentar no ofender a los lectores, no violentar la interacción, ni siquiera con los que opinan algo contrario a nosotros (Canale, en Richards y Schmidt, 1983:8).

La coherencia sociopragmática se refiere a las relaciones pragmáticas entre las distintas funciones comunicativas del texto. Por ejemplo, expresar una intención de comunicar es un paso previo a exponer una creencia. No podemos invertir el orden de los movimientos del intercambio. En los cuadros de las PI y PF (anexo IV) podemos observar cómo las secuencias de enunciados se organizan en combinaciones posibles (Richards y Schmidt, 1983:125) y cómo unos enunciados se engarzan con otros en

haces con funciones pragmáticas precisas en el conjunto de la carta. Los actos de habla indirectos realizados por actos formulados como asertivos (las críticas, las peticiones, las evaluaciones), etc., se constituyen en planes jerárquicos ocultos tras los enunciados visibles (Brown and Levinson, 1987:238). Para que la carta comunique el lector ha de poder recuperar el plan o acción global. Cuando esta recuperación no es posible la carta fracasa.

Tal como anunciábamos en el inicio del capítulo, comentaremos los tres aspectos de los que hemos hablado antes: la acción global, la estructura y las estrategias de cortesía presentes en los enunciados, tal como las hemos considerado en el capítulo anterior cuando presentábamos los aspectos relevantes de la secuencia de instrucción (SD).

A) La acción global. La acción global la podemos explicar a partir del plan del hablante, aunque se ejecuta en una secuencia de enunciados que se combinan como si se tratase de pares adyacentes. Los pares adyacentes son aquellos enunciados que se siguen de los anteriores por necesidad: son los enunciados esperados. Como los pares adyacentes establecen reglas sobre lo que puede ir detrás y lo que no (Richards and Schmidt, 1983:128), nos son útiles para justificar la adecuación o no de algunos enunciados. Así, en las cartas de los alumnos analizadas arriba podemos constatar que hay algunas que no respetan las reglas sociopragmáticas, como S2PI, cuyo primero y último enunciado son inadecuados. El primero, *Who have the right to kill?*, resulta demasiado directo, no establece terreno común con el lector, aunque puede resultar efectista porque incita a seguir leyendo. Es poco adecuado en el género de las cartas de opinión. El último enunciado no resulta tampoco adecuado porque es demasiado categórico, no tiene en cuenta que el lector puede verse limitado en su respuesta por una afirmación tan tajante que no tiene en cuenta los argumentos compartidos sobre la pena de muerte.

Asimismo, comprobamos que S6 PF (Olga) resulta inadecuada porque, además de no anticipar su postura al comienzo (“I am writing to you to express my opinion about new longer sentences...”), introduce un nuevo aspecto del tema en el último enunciado (“Finally, about discount days”), cuando debería cerrar con un resumen de la opinión o con una petición, sugerencia, etc. En todo caso, la adecuación o no del principio o del final de la carta está en relación siempre con el contexto de la carta y no hay enunciados adecuados o inadecuados independientemente del contexto que, en este caso, es opinar sobre el tema propuesto teniendo en cuenta al lector, procurando no

agredirle con una opinión expresada demasiado bruscamente y procurando interesarle introduciéndole con tacto y astucia en el tema y comentario lo antes posible.

B) Las preguntas que el texto responde (la organización de la carta). En la siguiente figura presentamos una tabla en la que se puede observar si la acción verbal se realiza de forma satisfactoria. Para ello hemos formulado una serie de preguntas que pensábamos que una carta de opinión típica ha de poder contestar. A continuación hemos controlado si cada una de las producciones cumplía con esta guía. Las preguntas que son respondidas se representan con un  $\checkmark$ ; las que no con un  $-$ . Dichas preguntas son las siguientes:

1. ¿Qué situación o acontecimiento provoca la carta?
2. ¿Cuál es la respuesta del firmante?
3. ¿Qué razones expone?
4. ¿Cuál es su opinión o evaluación?
5. ¿Qué recomienda?
6. ¿Por qué?

	S1PI	S1PF	S2PI	S2PF	S3PI	S3PF	S4PI	S4PF	S5PI	S5PF	S6PI	S6PF
1	$\checkmark$	$\checkmark$	$-$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$-$
2	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$
3	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$-$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$-$
4	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$-$	$-$
5	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$-$	$-$
6	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$-$	$\checkmark$	$-$	$\checkmark$	$-$	$-$

Figura 43: Comparación global PI-PF según preguntas sobre la realización de la intención.

Como podemos comprobar en la tabla, la alumna S6 (Olga) fracasa en la realización del acto de opinar. La PF está poco lograda. La hablante no consigue casi nada de lo que se propone: en primer lugar, no sabemos por qué escribe la carta, ya que no menciona el hecho de que la ley se haya puesto a debate en el parlamento. En segundo lugar, porque no tiene una postura clara ante el tema que se le plantea. Empieza expresando que es un asunto difícil: “I think it’s a difficult thing” de ahí que imaginamos que tiene a la profesora en mente cuando escribe y no al lector del periódico. A nuestro modo de ver tendría que haber empezado expresando la opinión que proporciona más tarde: “a forty-year sentence is too long because prison is supposed to rehabilitate criminals”. Sin embargo la opinión queda confusa porque

añade: “there are prisoners that will never be rehabilitated”. Esta afirmación debilita su opinión de que cuarenta son demasiados años, de ahí que la opinión, la postura del hablante, no quede clara. El resto de la carta sigue quitando fuerza a la opinión en lugar de reforzarla. El enunciado 5 y el 6 afirman: “I don’t think the sentences are the problem: there are other things to take into account”. Es como si la estudiante hubiera confundido el género de carta de opinión por un ensayo escolar sobre el alargamiento de las penas. Esta es la razón de que la carta fracase, no que esté llena de faltas morfosintácticas sino que el hablante no se ajuste a las expectativas del género.

Si comparamos la carta que acabamos de analizar con otra carta, la S4PF (Eugenia) que satisface la información que espera el lector. Sabemos que la firmante de esta carta está indignada con las explicaciones que da el gobierno (E1), sabemos que con la carta lo que pretende es pedir responsabilidades al gobierno y sabemos también las causas por las que la firmante está indignada (E-2, E-3 y E-4).

C) El estilo comunicativo (la cortesía). Comparadas las cartas escritas al inicio con las que escribieron después del tratamiento de la SD, observamos que la alumna que más ha mejorado es Amparo (S2), ya que ahora es más consciente del registro que debe utilizar. Su estilo comunicativo es más adecuado al género de las cartas al director. Si en PI indicábamos que el lenguaje era demasiado directo para no resultar ofensivo, en la PF, en cambio, es capaz de escribir una carta bien estructurada en un estilo apropiado, utilizando lenguaje indirecto sin problemas y expresando su punto de vista con cierta extensión, teniendo en cuenta al lector y subrayando lo importante.

Esta alumna es capaz además de establecer el marco desde el que interpretar la acción global; de realizar una secuencia de acciones adecuada al género, evitando el lenguaje insultante y de realizar de forma cortés actos amenazantes, como la petición implícita de que el gobierno ponga los medios para que las costas españolas sean más seguras frente a los naufragios de buques peligrosos.

En cuanto a la carta de Alfonso (S1) podemos afirmar que los cambios que se producen entre PI y PF no suscitan comentarios en este aspecto del estilo comunicativo, ni tampoco en cuanto a las preguntas del texto o en cuanto a las acciones verbales realizadas, ya que ambas son satisfactorias.

El texto final de Patricia (S3) muestra varios rasgos de mayor competencia, pues está mucho más cohesionada y enfocada que la primera y su estilo es más cuidado, lo que le permite desplegar ironía y objetividad, así como una organización satisfactoria

del contenido en párrafos equilibrados y cohesionados. Es decir, que la carta parece bien estructurada, y está escrita con un estilo adecuado, muestra un buen uso del lenguaje indirecto y es capaz de expresar un punto de vista de cierta longitud en cierta extensión.

El caso de la PF de Eugenia (S4) lo hemos comentado al hablar de las preguntas al texto porque como ejemplo de satisfacer las preguntas del lector. Recordemos cómo su intención en PI resultaba en una acción insatisfactoria porque no ofrecía argumentos para apoyar su postura en contra de la pena de muerte y tampoco hacía ninguna concesión al lector. El hablante se mostraba como una persona no documentada e incapaz de conseguir la adhesión del lector a sus posiciones.

En cambio, en PF es capaz de ser más precisa a la hora de establecer el marco de referencia necesario para la interpretación del comentario o acto global. Es capaz de construirse como emisor del acto, de referirse a su propia opinión, de legitimar ésta y de concluir la carta de forma cortés realizando un acto que intrínsecamente es potencialmente amenazador, como exigir responsabilidades al gobierno por sus acciones respecto al incidente del Prestige.

Esto no significa que la carta muestre competencia general, pues el lenguaje de la hablante exhibe dificultades para expresarse en la lengua objeto a nivel de estructuras sintácticas y vocabulario, y apenas utiliza el lenguaje indirecto.

En lo que se refiere a Paco (S5), las diferencias entre PI y PF son considerables, a pesar de que su lenguaje exhiba igualmente ciertos problemas de la expresión. Pero recordemos que su PI fallaba en el plano discursivo y pragmático porque no daba suficientes argumentos al lector para que se adhiriera a su postura ni para descartar posturas contrarias a la suya, es decir que sus explicaciones no eran suficientes.

La PF, en cambio, muestra un estilo más desarrollado y maduro. Puesto que la intención comunicativa es alabar la acción gubernamental, podría decirse que el hablante no realiza una FTA (*face threatening act*) sino una FFA (*face flattering act*) (véase I 1.4.5. *La cortesía verbal*). En ese caso, se puede permitir no utilizar estrategias negativas o mitigadores. Sin embargo, el hablante no ha pensado que los lectores podrían no haber compartido su opinión. Evidentemente, escribe la carta pensando en un medio que comparte su ideología, ya que de lo contrario, tendría que haber exhibido más estrategias de cortesía negativa, como oraciones concesivas que tuvieran en cuenta la opinión contraria.



Ahora bien, si el acto global hubiera sido censurar al gobierno o criticarle se hubiera producido una imposición alta y, para mantener la armonía con el lector, el hablante tendría que haber comunicado sus sentimientos y opiniones con mayor cautela para evitar posibles molestias al interlocutor y no contrariarle en caso de pensar lo contrario. Al no utilizar ningún tipo de amortiguación, excepto “in my opinión” (E8) y “I relieve” (E3), que suavicen ambas aserciones con la idea de posicionar al lector de su parte, se podría interpretar que el hablante piensa que el lector colaborará con él sin problemas; es decir, sin sentir amenazada su imagen pública negativa: la que necesita de un terreno propio y autónomo y que reclama independencia para actuar (apoyar al escritor en su opinión) o no apoyar. La evaluación del hablante es errónea: si se piensa en un periódico progresista, el hecho de apoyar al gobierno resulta para los lectores un acto amenazador, ya que ellos en su mayoría piensan que el gobierno estaba equivocado. Es decir, que el contexto externo es necesario para la evaluación de las estrategias de cortesía. ¿Ha evaluado el acto adecuadamente este hablante o no? Dependerá del contexto del acto. El medio de comunicación donde la carta vaya a ser publicada<sup>2</sup>.

Al contrario que en PI, en PF, además de establecer al inicio el marco común de referencia para la interpretación del acto, la fuerza ilocutiva de sus enunciados es mayor porque ha cambiado el léxico empleado. No cabe duda de que sus argumentos no son persuasivos e incluso podemos alegar que son falsos argumentos, pero no podemos negar que al menos intenta darlos, a pesar de que sean irrelevantes o demasiado genéricos para conseguir la adhesión del lector.

En conjunto la PF de este alumno es mínimamente competente porque sabe referirse al tema. No es capaz de condensar la señalización y la opinión en un solo enunciado, como hemos visto que hacen los hablantes nativos, pero, sin embargo, puede utilizar lenguaje indirecto y enfatizadores que potencian su opinión. Además, sabe mostrarse asertivo en sus opiniones, estructurar el contenido y concluir adecuadamente.

Por lo que hace a S6 (Olga), vimos cómo su PI era insatisfactoria porque la acción global era pedir que se publique la carta para demostrar al gobierno americano que la pena de muerte no es un castigo válido pero no daba explicaciones para apoyar su postura. La carta resultaba pobre en el comentario de los hechos, no había empeño

---

<sup>2</sup> Aunque en la PI se habló de escribir a un periódico como el *Washington Post*, en la PF, en cambio, debido a que el tema era nacional se pensó en *El País* o el *Levante* (un periódico local), haciendo la salvedad de que el texto se escribía en inglés y estos periódicos son en castellano.

claro en lograr la adhesión del lector buscando motivos para implicarlo. Su carta no estaba enfocada y su intención carecía de la fuerza necesaria para constituirse en un mensaje eficaz. La adecuación fallaba tanto en el plano de la intención como en el plano de la organización. El registro también resultaba inapropiado.

De igual modo, su PF sigue siendo una acción insatisfactoria, aunque la organización del contenido ha mejorado mucho y es capaz de usar los párrafos de manera conveniente. El primer enunciado expresa la intención de expresar la opinión. Es un enunciado innecesario, pero que los alumnos suelen emplear para focalizar el texto que sigue. El segundo y el tercer párrafos constituyen el cuerpo de la carta. En ellos se discute sobre la rehabilitación de los presos pero no se adopta una postura clara. Finalmente en el párrafo cuarto esperamos una conclusión, pero en cambio se nos presenta otro aspecto del tema de la rehabilitación, de modo que el lector se queda insatisfecho ¿por qué escribe la carta el firmante? La intención no ha sido comunicada, la carta no satisface al lector.

En conjunto podemos observar que comparadas las PI con las PF todos los alumnos mejoran su competencia sociopragmática puesto que en todos los casos construyen un discurso más adecuado en las PF que en las PI. Es un discurso más adecuado porque el registro se ajusta más al género discursivo de la carta al editor y muestra un mensaje más ajustado al lector. Es cierto que no todas las cartas muestran la misma competencia ya que hay algunas que pueden desarrollar un argumento complejo de forma adecuada mientras que hay otras que sólo con dificultad organizan y secuencian los enunciados, por lo que no se leen de manera tan fluida. La fluidez tiene relación con la capacidad de utilizar las estructuras gramaticales y el vocabulario preciso. No todos los alumnos pueden vehicular una actitud clara y unos mecanismos de enunciación altamente modalizados, utilizar estructuras impersonales y pasivas con corrección. Algunos lo pueden hacer pero no siempre del modo adecuado. Hay otros que, sin embargo, tienen dificultades gramaticales en la construcción de estructuras complejas. En estos alumnos el vocabulario no es rico y la actitud no se transmite con la misma soltura pues tienen dificultades para utilizar los dispositivos de modalización.

En definitiva lo que tenemos en cuenta cuando observamos las cartas desde una perspectiva pragmática son tres niveles:

- 1) El nivel enunciativo: la inscripción adecuada del enunciador y de aquel al que va dirigida la carta.

- 2) El nivel de organización y de estructuración de los contenidos en enunciados y párrafos cohesionados de forma lógica en tres grandes secciones: inicio, parte media y cierre.
- 3) El nivel de uso de la lengua inglesa a nivel avanzado, en especial de los mecanismos referenciales del lenguaje, los usos indirectos y los mecanismos de modalización.

En el epígrafe siguiente expondremos cómo actuaron los alumnos en las PI-PF en lo que se refiere a la estructura de las cartas de opinión.

### **8.3. La estructura de la carta: comparación de las PI con las PF**

Como hemos visto en el apartado anterior *El acto global* la carta se puede considerar como una secuencia de enunciados que se combinan constituyendo formaciones o haces de enunciados que muchas veces se pueden considerar a modo de pares adyacentes. Estos pares adyacentes como hemos visto antes (6.3.3. *La estructura tripartita*), desde la perspectiva interactiva, presentan una estructura recurrente que proporciona un patrón definido que el hablante puede seguir. Este patrón consta de tres movimientos principales: inicio, medio, cierre. Estos tres movimientos los hemos analizado por separado. Para el inicio hemos seleccionado el primer enunciado del texto y para el final el último enunciado del texto. Para la parte media el resto del texto.

El principio de encadenamiento de los enunciados es el mismo que el de los pares adyacentes en el sentido de que cuando un hablante produce una primera parte que se reconoce como tal, entonces se produce una segunda parte. La diferencia es que esta segunda parte la produce el mismo hablante, pero con el interlocutor en mente. El interlocutor ideal hace de control de los movimientos retóricos.

Analizando las cartas desde la perspectiva de la estructura nos permite segmentar el texto en tres partes y abordar el análisis de la cortesía verbal en cada una de las partes. Este procedimiento de análisis nos va a permitir evaluar la conveniencia o no de las primeras partes, las partes medias y los cierres en relación con el segmento producido antes o después y en relación, a su vez, con el acto global que realiza la carta y con el género discursivo de la carta de opinión, con la serie de expectativas que este género suscita en el lector para interpretar el mensaje.

Tal como hemos sugerido en el capítulo 5 (*Metodología*), para el análisis que proponemos seguimos el modelo establecido por Coulthard (1977, 1979 y 1994) y

desarrollado por Bolívar (1994), Dudley Evans (1994) y Hoey (1994). Estos autores consideran el texto escrito como un texto interactivo, en este sentido comparable a la conversación. Coulthard (1994) propone el análisis del texto escrito a partir de la señalización de la estructura retórica del texto. Hoey (1994) propone proyectar el monólogo textual en un diálogo para comprobar si la estructura del discurso aparece nítida<sup>3</sup>. Dudley Evans (1994), por su parte, indica que la intención comunicativa es la que gobierna la elección de las formas sintácticas y del léxico. También señala que la intención comunicativa es la que permite distinguir el registro del género, así como un género de otro. Así los artículos editoriales aparecerían como algo distinto de la carta de opinión que escriben los lectores, aunque ambos tipos de texto posean características lingüísticas similares como lenguaje evaluativo. Finalmente, Bolívar (1994) propone analizar los artículos editoriales a partir de los intercambios verbales (*the exchange*).

Nosotros hemos considerado la carta de opinión del mismo modo que esta autora considera los artículos editoriales: como instancias de interacción a través del medio escrito, susceptible de ser analizadas siguiendo la tríada, véase epígrafe 6.3.4. *La estructura de las cartas de opinión publicadas*. La tríada se refiere a los tres elementos de que consta una unidad. Consideramos la carta de opinión como esa unidad formada de tres elementos que a su vez están compuestos de otros elementos (Coulthard, 1975). Como nos interesa la carta de opinión en tanto discurso interactivo entre autor y lector, consideramos esta interacción como una secuencia: a “sequence of speech acts assumed to be performed by the writer” (Tadros, 1981, 1985; Cooper 1983, en Bolívar, 1994, [Coulthard (ed.) 1994])

En los epígrafes siguientes presentamos el resultado de este análisis para que podamos constatar en qué consistió el aprendizaje de los alumnos tras la instrucción de la secuencia sobre cortesía verbal en el género de las cartas de opinión. En primer lugar, hablaremos de los inicios, pues constituyen uno de los segmentos más importantes del texto escrito, ya que son responsables de la introducción del tema y de la opinión, así como de la modalidad del discurso (Bolívar, 1994:278). En segundo lugar, hablaremos de las partes medias, que constituyen también segmentos problemáticos para los estudiantes porque requieren ideas de apoyo que estén relacionadas con la opinión o el comentario que constituye el eje del discurso. Han de mantener una relación de coherencia y de relevancia con el inicio.

---

<sup>3</sup> Esto es lo que hicimos en el subapartado anterior cuando proyectamos el discurso en una serie de preguntas para analizar el acto global.

Finalmente, nos referiremos a los cierres, que, al igual que los inicios, son específicos del tipo de texto o género y han de estar conectados con la opinión o comentario central y constituirse en piezas funcionales claras que pongan punto final a este segmento del discurso.

### 8.3.1. El inicio de la carta: comparación PI-PF

El inicio es generalmente el primer enunciado de la carta. Tal como comprobamos en el epígrafe 6.3.3. al analizar los inicios de las cartas publicadas, las soluciones podían ser de tres tipos: Señalar el tema y opinar, opinar y señalar el tema o despertar curiosidad. De acuerdo con los principios de la interacción, el inicio ha de servir para captar la atención del lector mencionando algún acontecimiento compartido o definiendo un problema de actualidad que pueda ser reconocido, pues es el lugar del discurso donde el hablante ha de buscar la buena disposición del lector (*captatio benevolentiae*) y ha de mostrarse cortés, situándose del lado del lector.

En los inicios escritos por los estudiantes el hablante suele exponer la finalidad de la carta y establecer el terreno común (*shared knowledge*) refiriéndose al tema de algún modo que este pueda ser recuperado por el lector. En este primer movimiento de la interacción, se trata de contextualizar el mensaje situando el tema en su escenario y anticipando la opinión o comentario que seguirá. Es cuestión de conseguir que el inicio proporcione un escenario mínimo desde donde el lector pueda interpretar la intención comunicativa del autor.

El inicio, al poner en marcha el proceso interactivo con el interlocutor, puede tener diversas funciones. Estas pueden darse conjuntamente o por separado:

- Crear el escenario dentro del cual situar la opinión o el comentario.
- Anticipar la opinión que se desarrollará a lo largo del discurso.
- Provocar la curiosidad mediante la generación de inferencias.

Cuando el inicio comienza con un enunciado declarativo aparentemente provocativo, decimos que despierta el interés del lector. Por ejemplo, tal como vimos en el apartado precedente al analizar las cartas publicadas, en “The process of security at our nation's airports **is a joke and an outrage**” (letter 5 *Security at Airports*) el complemento del verbo constituye ya una opinión y aparece en posición preferente a final de oración donde recibe la máxima atención por parte del lector.

Estos inicios son muy eficaces porque al anticipar la opinión, sitúan el tema y despiertan el interés de los lectores. En el análisis de las cartas publicadas se manifiesta la habilidad de sus autores para construir este tipo de inicios, tal como vimos en el capítulo 6 (*Las cartas publicadas*), el problema es para los escritores no expertos que se expresan en L3. Estos hablantes han de aprender dos cosas a la vez, a expresar su opinión de acuerdo con las expectativas del género, y a expresar sus ideas con fluidez.

En la secuencia de instrucción se analizaron los inicios de diversas cartas escritas por nativos, tal como hemos explicado en el capítulo 7: *La secuencia didáctica*. Los estudiantes recibieron instrucción sobre la importancia del inicio como segmento del discurso donde se activan las estrategias cortesés positivas encaminadas a preservar la imagen del destinatario, por ejemplo, señalando el terreno común (facilitando un contexto de recepción para la opinión). La profesora insistió en que el inicio es un elemento muy importante para despertar interés y conectar con el interlocutor. El inicio constituyó uno de los elementos prioritarios durante la SD.

A continuación mostramos las diferencias en la orientación del primer enunciado que abre la carta, según se trate de la carta que escribieron al finalizar la SD (PF) o de la que escribieron antes de iniciar la SD (PI). Asimismo, mostramos las diferencias que se perciben entre los distintos estudiantes.

#### *Comparación del primer enunciado de las cartas PF y PI en cada alumno*

Decimos que el hablante señala el tema cuando indica explícitamente cuál es este, como en E1) “I write this letter to express my opinion about Lee Boyd (John) Malvo and death penalty” (S6PI). Cuando hablamos de un marco temático es porque el hablante proporciona más detalles y construye una amplia perspectiva que ayuda al lector a situarse mejor, porque da menos por supuesto, al mismo tiempo que implícitamente está señalando la relevancia de manifestarse ahora sobre este tema, como sucede en:

1) “I would like to write to you to express my opinion about the polemic subject of death penalty that has been highlighted that days ago because of the affair of Lee Boyd Malvo”.

A continuación citamos los dos enunciados iniciales de PI y PF empezando por S6 (Olga), seguidos de comentarios que relacionan estos enunciados con la instrucción recibida y las competencias. Puesto que los errores gramaticales son

numerosos, nos hemos visto obligados a rehacerlos para poder realizar el análisis.

En las oraciones iniciales que analizamos tenemos en cuenta tres factores:

- Si señala el tema: A.
- Si además de señalar el tema, anticipa la opinión o el comentario: B.
- Si opina sin señalar el tema: C.

#### Estudiante S.6 (Olga) y S5 (Paco)

P.F.: I'm writing to you to express my opinion about new longer sentences for criminals.

P.I.: I write this letter to express my opinion about Lee Boyd (John) Malvo and death penalty.

Señala el tema con el complemento introducido por la preposición *about*. No se produce ningún cambio respecto a la PI. Como hemos avanzado antes hay textos casi ilegibles. Este es el caso de S.5 (Paco) cuyos enunciados citamos a continuación:

P.F.: This evening we could all hear Mr. Zapatero's opinion about the 'Prestige' disaster.

P.I.: I would like to write to you to express my opinion about the polemic subject of death penalty that has been highlighted days ago because of the affair of Lee Boyd Malvo.

El hablante en ambos casos señala el tema del que va a hablar. En ninguno anticipa cuál va a ser la opinión o el comentario que seguirá. La diferencia entre PI y PF la encontramos en la cita del E2 "He said that..." que el hablante necesita introducir antes de dar su opinión a favor del gobierno. La instrucción se manifiesta cuando el hablante establece con estos hechos el terreno común antes de dar la opinión, pero no será hasta el enunciado 3 con el adjetivo "appalling" y el enunciado 4 con una pregunta retórica cuando realmente veamos las huellas de la instrucción.

#### Estudiante S.4 (Eugenia)

La primera oración señala el tema y proporciona un amplio escenario. Se trata de una frase demasiado larga y confusa que hemos tenido que reescribir también: la formulación del plano ideacional supera sus capacidades de control lingüístico. S4 ha construido una oración de 68 elementos; demasiados para poderlos controlar eficazmente. La reducción del mensaje es una operación necesaria que los alumnos han de realizar cuando escriben en L3.

Reproducimos primero el texto tal cual fue escrito.

PF: Last Monday, Jose M<sup>a</sup> Aznar was interviewed in public television in order to clarify the measures and decisions which Government has taken related to the large catastrophe of the oil-tanker “Prestige” as well as to defend himself and his political party against the harsh critics which have been exposed during the last few weeks by not only the leader of opposition but also citizens and ecological foundations.

A continuación presentamos el texto que ha sido reescrito con algunos cambios para facilitar la lectura.

PF: Last Monday, Jose M<sup>a</sup> Aznar was interviewed in public television in order to clarify the measures and decisions which the Government has taken related to the large catastrophe of the oil-tanker “Prestige” as well as to defend himself and his political party against the harsh criticism to which he has been recently exposed not only by the leader of the opposition but also by citizens and ecological foundations.

Si comparamos el primer enunciado de la PF con el primer enunciado de la PI, que citamos a continuación observamos la diferencia de intención entre uno y otro inicio:

PI: The aim of this letter is to give my opinion about the last events related to the young man accused of being the killer of several people by shooting them with a gun-fire.

Estas diferencias podrían deberse a la SD, puesto que la alumna ha recibido instrucción sobre los inicios y sus funciones pragmáticas, pero su nivel de lengua no le permite construir un enunciado tan complejo. Se puede observar que S4 (Eugenia), al igual que el estudiante anterior S.5 (Paco), ha tomado una decisión adecuada: ha decidido que era más apropiado establecer el conocimiento compartido, al principio de la carta. El problema es que no ha sabido calibrar las dificultades de un propósito tan ambicioso. Posiblemente la elaboración del contenido de este enunciado haya producido una sobrecarga cognitiva. La alumna no ha podido realizar dos cosas en un solo enunciado: expresar por qué escribe y mencionar el tema (los hechos compartidos). Esto ha imposibilitado el procesamiento normal del enunciado, que resulta, comparado con el que hizo en la PI, mucho más ambicioso. De hecho, se trata de conseguir el efecto de densidad informativa propia del registro periodístico. Hemos de decir que la SD no pretendía trabajar este aspecto de la lengua (la densidad) y que, por lo tanto, no constituye un aspecto relevante en el análisis, aunque, desde luego, lo tomaremos en cuenta en el futuro, ya que nos parece un aspecto esencial del texto periodístico.



Estudiante S.3 (Patricia)

En los inicios de la PF y PI de S.3 (Patricia) se percibe un fenómeno muy semejante. El inicio de PI es menos ambicioso que el inicio de PF. A continuación ofrecemos el texto reescrito.

P.F.: It is widely recognised that many criminals stay few years in prison and it is difficult to understand why the most dangerous ones have so many privileges.

P.I.: I write this letter from Spain to give my opinion about what happened in USA this week.

La alumna, a diferencia de los estudiantes anteriores (S6, S5 y S4) (Olga, Paco y Eugenia), es capaz de emitir ya una opinión en este primer enunciado y de distanciarse de los hechos mediante un par de locuciones aprendidas a lo largo de la SD, como veremos en el análisis de las estrategias de bajo nivel: “It is widely recognised / it is difficult to understand”.

Estudiante S2 (Amparo)

Como se puede advertir a continuación, S2, centra el tema desde el inicio en PF, mientras que el inicio de PI resulta algo inadecuado, ya que no se dan las condiciones previas de señalar el tema o de crear las condiciones para emitir la opinión. El lector, que aún no sabe de qué está hablando, se encuentra con una brusca interpelación. La pregunta retórica, sin embargo, posee fuerza y incita a seguir leyendo.

P.I.: Who have the right to kill?

Por el contrario, en PF el hablante se distancia de los hechos y se coloca como una observadora imparcial anunciando el tema desde fuera. La grave imposición del enunciado inicial de PI no está presente tras la instrucción.

P.F.: One month ago, an oiltanker sank in front of Galicia’s coasts, painting them black and killing the marine life in the area.

El enunciado de PF muestra, además, un signo claro de competencia: la señalización del tema y la evaluación de los hechos. Esta evaluación se lleva a cabo gracias a las connotaciones que evocan en el lector las palabras *black and killing*:

Estudiante S.1 (Alfonso)

Si examinamos ambos enunciados, PF y PI, en S1 advertimos que ambas cartas hacen las dos cosas simultáneamente: señalar el tema y anticipar la opinión:

PF: I would like to express my opinion about the ecological and economical disaster caused by the Oil Tanker sunk near the coast of Galicia.

PI: I write this letter to your prestigious newspaper in order to make public my anger about the likely execution of a boy of seventeen.

En la segunda este estudiante ha sido capaz de unir la expresión de la intención que le lleva a establecer la comunicación con el lector y la expresión de la opinión en ambos casos, una clara indicación de competencia. ¿Cómo lo logra? Mediante una expresión desiderativa con el modal *would* y el sustantivo *disaster*, que evoca una evaluación negativa de los hechos. En cambio, PI este efecto se logra mediante la lexicalización del receptor (“your prestigious newspaper”), que, por cierto, no es muy afortunada, en este tipo de textos, y la personalización (*my anger*).

Como se puede comprobar en la figura 44 los inicios de las distintas cartas son distintos según las tres funciones del inicio mencionadas. Sólo dos de las PI y únicamente una PF anticipa el desarrollo que el tema tendrá:

	PI	PF
1	B	B
2	C	B
3	A	B
4	A	B
5	A	B
6	A	A

Figura 44: Función del inicio en PI / PF.

Para calibrar la competencia pragmática del inicio, el criterio que nos daría la mayor competencia en el género de las cartas de opinión sería la capacidad de evaluar los hechos/ acontecimientos al mismo tiempo que se señala el tema, es decir los hechos que se comentan, funciones que obtenemos cuando la densidad informativa es mayor. A mayor densidad informativa en el inicio mayor competencia. De este análisis podemos concluir que en S1 y en S6 no se producen cambios porque sus dos cartas hacen lo mismo, mientras que en los demás casos se producen cambios de menor a mayor competencia.

En conclusión, podemos señalar que los inicios de las cartas de opinión son segmentos muy complejos porque requieren que el hablante haga dos cosas a la vez, señalar el tema y evaluar o anticipar la opinión o el comentario. Si el hablante nos

introduce directamente en la opinión sin señalar el tema no proporciona las condiciones preparatorias necesarias para que la interpretación de la opinión se pueda hacer sin esfuerzo, para que la intención comunicativa se interprete con éxito. Sin embargo estos inicios bruscos tienen fuerza y duden ser el dispositivo adecuado para incitar al lector a seguir leyendo.

### **8.3.2. La parte media de la carta: comparación PI-PF**

Como observamos al analizar las cartas publicadas, la parte media de una carta de opinión a un periódico contiene una serie de explicaciones cuya función pragmática es contribuir a la realización del acto global de opinar. Estas explicaciones se pueden considerar respuestas a la pregunta implícita del inicio. Por ejemplo, en S1 a partir de El “I’m writing to express my anger” podríamos preguntar por qué está enfadado el firmante de la carta. El resto de los enunciados serían la explicación o justificación de ese enfado, la legitimación de esa postura anunciada por el hablante al inicio de la carta, pues la función de la parte media es la de evaluar el acontecimiento o hecho mencionado al inicio.

Los análisis de la parte media de las cartas de los alumnos han presentado muchas dificultades debido a los numerosos errores lingüísticos y de coherencia. La parte media es el lugar donde el autor profundiza en su opinión por eso los conocimientos sobre el tema y su dominio de la lengua para expresarse con fluidez son aquí esenciales. De los seis estudiantes cuyos textos analizamos, tres de ellos (S1, S2 y S3) introducen bien especificaciones a los comentarios, bien opiniones fundadas o fundamentación de las opiniones dadas al inicio.

Las estrategias que utilizan estos estudiantes para desarrollar la opinión son variadas: la ironía, la indirección (preguntas retóricas, etc.). Las respuestas discursivas en las que se valoran los hechos y la hipótesis de la ejecución, por ejemplo, parecen ajustarse a lo que exige el género y a lo que es adecuado en esa situación.

A continuación mencionaremos qué estrategias discursivas han sido empleadas en el cuerpo de la carta en cada una de las producciones. Hemos incluido en el análisis aquellas expresiones que señalizan la estructura de la parte media, los subjetivadores, enfatizadores, los casos de indirección o de ironía, los casos de discurso citado, la invocación de una máxima moral, los adjuntos de punto de vista, la introducción o reiteración de argumentos o explicaciones o ejemplos, etc. De este modo, podemos

constatar el abanico de opciones que se adoptan en cada una de las producciones. Podemos comparar si son las mismas estrategias las empleadas en PI y PF por un mismo alumno, saber cuáles son las estrategias más recurrentes y las más raras, aquellas en las que la instrucción podría hacer más énfasis. Entre paréntesis consignamos el número del enunciado en el que aparece el recurso. De este modo consultando los textos de los alumnos (epígrafe 8.2.1. *Análisis del corpus*) podemos encontrar dicho enunciado.

S1 PI (Alfonso):

- Adjunto conectivo (*connective adjunct*) [*first of all*] para señalar la estructura de la parte media.
- Creencia general sobre la pena de muerte (E2).
- Argumentos que legitiman su postura (E3, E4, E5).
- Indirección como estrategia para opinar (E7).
- Reiteración (with en E8).
- Respuesta a una pregunta hecha por él mismo (E8).

S1PF

- Se identifica para legitimar su posición (E2).
- Apela al lector (E3).
- Ironiza (E3, E7).
- *Adjunto conectivo (connective adjunct) [first of all]* para señalar la estructura de la parte media (E4).
- Indirección (E5, E6).
- Argumentos (E9, E10, E11).
- Discurso citado (E9, E10, E11).

Este alumno utiliza una variedad de estrategias en la parte media de la carta que van desde la señalización de la estructura al lector mediante el adjunto conectivo “First of all” hasta la indirección, estrategias que no son frecuentes en los demás alumnos. Además, es capaz de argumentar su posición, una función típica de la parte media. Finalmente, es capaz de usos irónicos del lenguaje.

## S2PI (Amparo)

- Pregunta retórica (E1 y 2).
- Creencia general (E5).
- Exageración (E6, E8).
- Argumento (E7, E12).
- Directivo (E11).

## S2PF

- Recuerdo compartido (E2, E3).
- Discurso citado (E4).
- Duda (E5, E6).
- Marcador de relevancia (E6).
- Indirección (E7, E8).
- Predicción (E9).

Esta alumna muestra mayores recursos relativos al género en su segunda producción, porque tiene más en cuenta al lector, utiliza un registro más adecuado, y realiza un discurso más implicado, menos directo, hecho que relacionamos con los usos corteses.

## S3PI (Patricia)

- *Adjunto conectivo (connective adjunct) [first of all]* para señalar la estructura de la parte media (E2).
- Concesión (Reconocer los sentimientos del “otro”) (E3).
- Subjetivizador (E3).
- Duda (E4, E6).
- Posibilidad (E5).
- Argumento (E7).
- Reiteración (E 9).

## S3PF

- *Adjunto conectivo (connective adjunct) [first of all]* para señalar la estructura de la parte media (E2).
- Introduce el acontecimiento que va a comentar (E2).

- *Adjunto de punto de vista* [viewpont adjunct]<sup>4</sup>[*from the political point of view*] (E3).
- Indirección (E4, E6, E7).
- Ironía (E5).
- Enfatizador (*Upgrader*<sup>5</sup>) (E9).
- Predicción (E10, E11).

Esta alumna mejora sus estrategias discursivas en la producción final como podemos observar por el uso de la indirección y de la ironía, dos recursos que hemos considerado decisivos para poder hablar de una diferencia significativa entre una producción y otra. También el adjunto de punto de vista podría ser un indicador de madurez discursiva.

#### S4PI (Eugenia)

- Subjetivizador (*subjectivizer*<sup>6</sup>) (E2, E3, E4, E5)
- Enfatizadores (E6)
- Adjunto de comparación (E2)

#### S4PF

- Subjetivizador (E2, E3)
- Discurso citado (E4)
- Indirección (E5)
- Léxico mitigador (E2, E3, E4)
- Periférico de punto de vista (E4)

Esta alumna mejora también sus recursos de indirección y discurso citado. Aún así, comparada con sus compañeros, Patricia, Amparo y Alfonso, muestra recursos discursivos muy limitados. Sin embargo, tal como se les instruyó en la SD se inscribe como hablante [“As a married Spanish citizen”] y es capaz de mitigar sus enunciados mediante un léxico suave como *dissatisfied*, *incomprehensible*, *didn’t vanish any of my*

<sup>4</sup> Quirk *et al*ri, *A Grammar of Contemporary English*, 1972:429.

<sup>5</sup> “Upgraders”, su función es la de incrementar el impacto de la afirmación, en este caso, en Blum-Kulka *et al*ri, *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, 1989:285.

<sup>6</sup> IDEM. Elementos en los que el hablante explícitamente expresa su opinión subjetiva sobre el estado de cosas expresado en la proposición p. 284.

*daubts* e introducir un punto de vista externo [“As some experts and technicians have said”] para adjudicar a otros una opinión, un aspecto en el que incidió la SD.

#### S5PI (Paco)

- Subjetivizador (E2).
- Argumento (E3).
- Cita de autoridad (E2).

#### S5PF

- Discurso citado (E2, E5).
- Subjetivizador (E3, E8).
- Indirección/ pregunta retórica (E4).
- Enfatizador (E5, E7).
- Indicador de relevancia (E7).
- Máxima moral<sup>7</sup> para argumentar (E6).
- Aditivo (E9).

Los recursos empleados por este alumno son también bastante limitados, pero en la parte media de la PF mejora porque utiliza mayor variedad de recursos, tanto relacionados con el género, como con la cortesía, que revelan la incidencia de la instrucción. Utiliza lenguaje apreciativo (*appalling*) y marcador de relevancia. En la parte media justifica la acción gubernamental dando explicaciones por más que estas no sean convincentes y no estén organizadas de forma lógica y coherente.

#### S6PI (Olga)

- Subjetivizador (E2).
- Aditivo (E23).
- Argumento (E4).

#### S6PF

- Subjetivizador (E2, E3, E5, E7).
- Indirección/Pregunta retórica (E4).

---

<sup>7</sup> IDEM p. 288, estos autores llaman a este recurso “modalizing”, y se utiliza para dar más credibilidad a la opinión.

- Aditivo (E5, E6).
- Argumento (E7).
- Directivo (E7).

Esta alumna mejora sus recursos discursivos en la parte media de la carta porque es capaz de utilizar fenómenos de inmdirección como la pregunta retórica que no utilizaba antes. De todos modos sus recursos relativos al acto de opioar, a la estructura interactiva y sus estrategias corteses siguen siendo muy limitados, a pesar de la instrucción específica. A pesar de que vemos sus esfuerzos por introducir formas impersonales y ajustarse a la estructura mediante la organización de los enunciados en párrafos, que mejora incuestionablemente, el discurso carece de una dirección clara y el hablante no se posiciona con fuerza.



S1 PI (Alfonso)	Adjunto conectivo	Creencia general	Argumento	Indirección	Reiteración	Responder una pregunta propia		
S1 PF	Adjunto conectivo	Ironía	Argumento	Indirección	Identificación de sí mismo para legitimarse	Ejemplos	Discurso citado	Apelación al lector
S2 PI (Amparo)		Creencia general	Argumento			Elabora explicaciones	Exageración	Directivo
S2PF	Marcador de relevancia	Pasado compartido		Indirección		Predicción	Discurso citado	Duda
S3PI (Patricia)	Adjunto conectivo	Reconoce los sentimientos del otro	Argumento		Reiteración	Posibilidad		Duda
S3PF	Adjunto de punto de vista	Ironía	Argumento	Indirección	Enfatizador	Predicción		Enfatizador
S4PI (Eugenia)							Enfatizador	Subjetivizador
S4PF				Indirección			Discurso citado	Subjetivizador
S5PI (Paco)			Argumento				Discurso citado para legitimar la postura	Subjetivizador
S5PF	Aditivo		Argumento: Máxima moral	Indirección		Enfatizador	Discurso citado	Subjetivizador
S6PI (Olga)	Aditivo		Argumento					Subjetivizador
S6PF	Aditivo		Argumento	Indirección	Directivo			Subjetivizador

Figura 45: Comparación ere las estrategias discursivas en la parte media de la carta.

En la tabla resumen previa podemos comparar las estrategias utilizadas por los distintos estudiantes en la PI y en la PF. De este análisis podemos concluir lo siguiente:

1. Que la señalización es un componente necesario de la textualización del componente ideacional de la carta. No es suficiente organizar el material y dotarlo de forma textual. Además hay que indicar y señalar al lector la función de cada parte (Coulthard, 1994:7). Como se puede observar en la tabla S4 no utiliza ningún adjunto, ni tampoco S2 y S5 en sus PI. La señalización del discurso es necesaria en la parte media para guiar al lector e indicarle qué es lo relevante. La utilización de adjuntos aditivos en S5PF y S6PI y PF, aunque importantes para enfocar el discurso no cumplen la función de primer orden que cumplen los marcadores de punto de vista, como los adjuntos conectivos.
2. Las estrategias indirectas, como veremos en el epígrafe siguiente, son muy eficaces en la parte media. Estas estrategias son empleadas en todas las producciones excepto en S2, S3, S4 y S5 PI. Esto demuestra que cuando escribieron las PF todos los estudiantes conocían esta estrategia puesto que la utilizaron.
3. El uso de la ironía es aparente tan solo en S1 y S3 PF, lo que parece indicar que sólo estos dos estudiantes se atrevieron a utilizarla tras la secuencia didáctica.
4. En cuanto al uso de argumentos para reforzar su postura legitimándola ante el lector, todos los estudiantes menos S2 PF y S4 PI PF los utilizan. El discurso citado es el recurso empleado por algunos de ellos para argumentar su postura. Otras veces es la máxima de autoridad lo que se emplea.
5. El discurso citado es otro de los recursos estilísticos empleados por los hablantes, cinco veces en PF (S1, S2, S4 y S5), comparado con una vez en PI (S5)
6. Los subjetivadores son ampliamente empleados, podríamos decir que algunos estudiantes abusan de ellos (S4, S5 y S6), en detrimento de otros recursos más variados y/o eficaces.
7. Los directivos son empleados en dos ocasiones S2 y S6 PI y PF respectivamente, pero no son apropiados en la parte media de la carta sino en la parte del cierre, como hemos venido diciendo.

8. Sólo en un caso se ha recurrido a la ficcionalización del emisor para legitimar la postura del hablante o a la apelación directa al lector (S1PF).

Del examen de las distintas cartas de opinión se deduce que S1 es el alumno más competente. Este estudiante conoce la función de los marcadores discursivos y por eso los utiliza adecuadamente para señalar los distintos segmentos al lector, tanto en PI como en PF. El uso correcto de los marcadores discursivos son una señal de competencia discursiva (Schiffrin, 2001:67).

PIE2: First of all I have to admit that I don't believe in death penalty.

PFE4: First of all I'd like to express my anger about the lack of reaction of our authorities.

PI: Marca de cambio de párrafo.

PFE8: Secondly, I'd like to complain about the little wrong information given to the population.

En cuanto a los enunciados que apoyan la postura en contra de la pena de muerte en PI y en contra de la actuación del gobierno en el caso Prestige, el hablante hace uso de estrategias indirectas o negativas, como veremos en el epígrafe siguiente (3.3. *Las estrategias corteses*), para no ofender al lector con su opinión:

PFE5: What are they waiting for? E6: This disaster demands an urgent solution and they don't seem to know how to start working. E7: They have taken the "shovel" not to pick up the huge oil stain, but to try to bury the evidence (traces) of their wrong decisions and incompetence.

E9: They said that the oil would freeze, become solid and remain at the bottom of the sea. E10: They said it wouldn't be any leak more. E11: They said that if they took the wrecked oil-tanker away, the oil inside its tanks would never arrive to the coast. 12: Now everything has proved to be wrong.

La PF en concreto muestra un elevado grado de dominio de la estructura, con dos movimientos evaluativos en los enunciados cuarto y octavo seguidos ambos por sendos haces de enunciados de apoyo (5, 6, y 7, por un lado, y 9, 10, 11 y 12 por otro). La PI también mostró un grado considerable de dominio en la cohesión del texto y la relevancia y adecuación de los enunciados. Los cambios más sobresalientes que se pueden adjudicar al proceso de aprendizaje son, en primer lugar, la ficcionalización *del* hablante: E2: I am a fisherman and my family's living depends on fishing. E3: You can imagine how happy we are in the present situation.

Durante la SD se les invitó a tomar decisiones sobre la actitud e identidad del locutor de la carta. En segundo lugar, el uso de la ironía, patente en varios de los

enunciados y en el tono general de la carta, como se ha podido constatar en el enunciado tercero que acabamos de citar. Tono reforzado en el séptimo enunciado:

E7: They have taken the “shovel” not to pick up the huge oil stain, but to try to bury the evidence (traces) of their wrong decisions and incompetence.

Esta ironía está ausente en la PI. Finalmente, en el tono objetivo que permea todo el texto y que exhibe el enunciado que resume la opinión:

E12: Now everything has proved to be wrong.

Este enunciado, además cumple una función pragmática importante en el texto ya que prepara en terreno (constituye un acto de habla preparatorio) para la acción del cierre: la petición de dimisión de los responsables gubernamentales. De ello hablaremos en el epígrafe que viene a continuación.

S2PI como hemos comentado antes fallaba en el tono, de modo que nos ocuparemos solamente de PF. PF contiene una parte media muy bien resuelta. En el primer enunciado introduce la voz del gobierno:

E4: The Government says that the sinking was impossible to avoid.

A continuación la voz del hablante seguida de los comentarios u opiniones referidos al tema de si el gobierno se enfrentó de modo correcto al hundimiento del petrolero o, por el contrario, falló:

E5: As far as we know, this could be true. E6: But, in my opinion, the most important question is if something more could have been done once the ship had sunk. E7: Why don't we have an emergency plan for this kind of situations? E8: Don't they remember what happened with Mar Egeo?

De modo indirecto, de nuevo, el hablante está haciendo una crítica al gobierno por no haber actuado a tiempo y por no haber adoptado las medidas adecuadas para paliar inmediatamente el previsible desastre ecológico.

En S3PI, el hablante introduce en la parte media comentarios irónicos e indirección:

E5: It seems like if the Chancellor of Justice (Justice Minister) had found this law under his bed one morning during the last week. E6: How many months are needed to make a reform like this one? E7: How many people working on it? E8: And now, in a precise moment this law appears on T.V.

Esta misma estudiante en PI introducía un comentario sobre las víctimas de los asesinatos del joven que iba a ser enviado a la silla eléctrica:

E3: I think American Society has suffered a lot these last two months until the Tarot Assassin has been arrested, and I think that this assassin has to pay for every murder in prison.

En el mismo enunciado y en los siguientes enunciados de ese mismo párrafo introducía una reflexión a modo de comentario que señalaba su continuación en el párrafo siguiente:

And I think that this assassin has to pay for every murder in prison. E4: This is my opinion but I really don't know if John Lee Boyd is an assassin or a victim.

Así pues continuaba con la reflexión de si el joven merecía o no la pena de muerte, pero no en razón de su edad, que era la cuestión a debatir, sino en razón a si su voluntad era suya enteramente o había sido manipulada por su acompañante:

E5: Maybe he has only been an instrument of his father, working for him or only obeying his father. E6: We don't know what kind of mind has Jon Allen. E7: The boy is only 17, not enough to know what is right or what is wrong having an adult like tat as his father.

Al introducir la duda sobre la autoría el hablante se estaba posicionando indirectamente en contra de la pena de muerte para el joven criminal. Por eso en los dos enunciados siguientes se desarrollaba esta misma idea:

E8: Or John Allen is crazy or he knows perfectly what he was doing. E9: His son is too young to know anything about life and I'm sure he don't know what he has done with his life.

Como se puede comprobar, la pregunta inicial ¿merece el joven John Lee Boyd la pena de muerte con sólo 16 años? Es respondida discursivamente en la parte media, donde se valoran los hechos y la hipótesis de que vaya a ser ejecutado por haber apretado el gatillo. Hay una lógica en la sucesión de los enunciados que sirven para respaldar la intención de la hablante: su negativa a que al joven le sea aplicada la pena de muerte. Esa intención queda muy clara en el enunciado final de la carta, tal como veremos en el próximo epígrafe: *Los cierres de las cartas*.

Si examinamos S4PI, observamos que hasta el enunciado cuarto no introduce el primer argumento contra la pena de muerte. Demasiado tarde para una carta de opinión donde conviene ir enseguida al grano. Además no apoya su postura sino que propor-

cional adjetivos expresivos en su lugar, que no contribuyen a lograr la adhesión del lector.

Por el contrario, en S4PF, el hablante se muestra más capacitado para expresar sus opiniones. Aunque sigue echando mano de vocablos expresivos como *dissatisfied*, *incomprehensible*, el enunciado cuarto “the Government took its decisions without a serious and real knowledge of what this problem needed apart from the fact that they were a little late” (que ha sido corregido para facilitar la lectura) proporciona un argumento para apoyar la intención que quiere transmitir.

En S5PI vemos que la parte media carece de suficientes argumentos que sostengan la idea principal: la posición a favor de la pena de muerte. Del mismo modo en S5PF, cuyo fin es frenar las críticas al gobierno por el asunto del Prestige, el hablante tampoco introduce argumentos que legitimen su postura, lo que muestra una falta de deferencia con aquellos lectores a los que se dirige, puesto que no se esfuerza en convencerles con argumentos sino que intenta forzar su posición con un modal deóntico cuyo locutor putativo es el propio gobierno:

E6: When such happenings took place, politics must be pushed into the background. E7: The main and most important reaction must be to help the damaged people and places in order to minimize the ecological impact preserving our coasts, its richness and our people economical means.

El estudio de las partes medias cartas de los alumnos menos competentes (S4, S5 y S6) plantea, entre otros, el problema del control del número de palabras y del número de enunciados por frase, además del de la señalización del discurso, problemas que no son de interés directo de esta investigación y que dejamos de momento porque requieren un estudio propio. Estos problemas son muy serios porque afectan la interpretación del discurso dando la impresión de desconexión entre oraciones y entre párrafos. La presencia de conectores o adjuntos no siempre es indicadora de competencia pues son numerosos los casos donde esta presencia no responde a un saber hacer discursivo.

En definitiva, los análisis de las cartas revelan gran variación en las estrategias discursivas utilizadas en las partes medias de las cartas. Los estudiantes más capaces se defienden bien a la hora de estructurar el texto. Los otros carecen de capacidad para señalar la organización del discurso y no saben enlazar convenientemente los enunciados para que el lector los procese con menor esfuerzo. En general falta habilidad para el razonamiento polémico. Una rara habilidad sólo exhibida por aquellos alumnos más competentes.

Otra característica es que los estudiantes no se muestran en su mayoría demasiado informados sobre temas de actualidad. Las ayudas proporcionadas por la profesora no son suficientes si no se produce un esfuerzo individual por estar al día en los temas de actualidad.

Finalmente, ciertos estudiantes muestran problemas para el registro culto y formal. Es decir, que escriben como hablan, con un registro familiar e informal. En el análisis se perciben ciertas incorporaciones de locuciones formales tras la instrucción. En otro momento las examinaremos con mayor detalle (epígrafe siguiente sobre las estrategias de cortesía (3.3. *Las estrategias corteses*). En general las cartas muestran bastantes rasgos de inmadurez porque dichas estrategias y locuciones formales no están completamente asimiladas.

### **8.3.3. Finales/ cierres o evaluaciones de las cartas: comparación PI-PF**

Los finales o cierres de las cartas se corresponden con el último movimiento del intercambio comunicativo y marcan, por lo tanto, el final del acto de habla global, es decir de la secuencia de actos de habla encadenada en la carta. Como todos los cierres de artículos de opinión, los finales de las cartas han de ser contundentes para poder impactar a los lectores, y han de dejar clara la posición del firmante, tal como hemos anticipado en el capítulo 6: *Las cartas publicadas*.

Las peticiones son las acciones más abundantes en los cierres de las cartas. Estas, colocadas al final de las cartas, tienen la función, como señala Bolívar (1994:292) a propósito de las editoriales, de sugerir un curso de acción deseable para la mayoría. De ahí que sean tan relevantes porque concretan la intención comunicativa del hablante haciendo de la carta en un mensaje potencialmente pertinente.

Esta autora, al examinar los turnos evaluadores (*evaluate turns*) de las editoriales periodísticas se da cuenta de que se pueden clasificar en tres tipos: los concluyentes (*concluders*), los proféticos (*prophecies*) y los directivos (*directives*). La función de los primeros (los *concluyentes*) es dar a entender que se ha alcanzado una conclusión, con referencia al tiempo presente (el momento de publicar el periódico). Los *proféticos* son turnos evaluadores que consisten en oraciones declarativas cuya función es la de predecir acontecimientos futuros. La utilización de estos turnos permite al escritor evaluar la situación que presenta e indicar la evaluación de las probabilidades del futuro

desarrollo de ese hecho o acontecimiento. Las profecías se señalan mediante verbos en futuro.

En cuanto a los directivos que encontramos en los cierres tienen la función de sugerir un curso de acción deseable. Pueden tomar distintas formas y su grado de explicación es variable. Los directivos se pueden clasificar en directos o indirectos. Los primeros se definen, según esta misma autora, como:

[...] declarative turns consisting of sentences which carry signals that indicate the agent, the kind of action to be performed and, optionally, the circumstances of the action, in the main clause of the sentence that makes up the valuate turn (Bolivar, 1994:292).

El directivo es indirecto cuando ha de ser inferido del contexto del discurso. Así en “It’s time to resign and to give others the opportunity to do a better job” el valor de “It’s time” es de verbo modal, como en “authorities should resign”, pero el uso es distinto que en los directivos directos. La expresión “It’s time” es un uso cortés. Otro uso cortés es el de construcciones del tipo “if...then”, como el de “If our way of fighting against crime is to kill a young boy, we are just increasing the problem we want to solve”, donde “then” está elíptico.

Como hemos podido constatar a lo largo de esta exposición sobre los resultados del análisis de la estructura de las cartas y sus movimientos interactivos, las cartas de opinión son estructuras tripartitas que difieren entre sí en las distintas formas en que evalúan los hechos o acontecimientos a los que se refieren y en los supuestos que realizan sobre lo que sabe o no sabe el lector sobre dicho acontecimiento o hecho, pero sobre todo en los supuestos sobre si el lector comparte su punto de vista o no lo comparte.

La tesis de Bolivar (1986) es confirmada por nuestro análisis de las cartas de opinión de los alumnos. Estos se muestran en general bastante competentes, apreciándose ciertas diferencias significativas entre sus PI y PF, debidas, pensamos, a la instrucción, que ha sido en general beneficiosa para que estos finales se realizaran de forma más eficaz, con mayor contundencia y preparación durante, la parte media.

El estudio de las cartas producidas por alumnos antes y después de la instrucción recibida en la secuencia didáctica confirma la hipótesis de que aquellos alumnos con un buen nivel de lengua se benefician más de la instrucción que aquellos que no gozan de él. Asimismo, que los alumnos con un mayor contacto con textos de la esfera pública son capaces de resolver mejor los problemas que les presenta un texto de carácter



público aunque este no sea académico. Esta afirmación la basamos en el conocimiento de los alumnos y en lo que ellos revelaron en las entrevistas y cuestionarios.

Las diferencias entre las distintas producciones se deben también a las preferencias de los alumnos a la hora de concluir las cartas. El abanico de posibilidades abierto por la tarea hace muy difícil la comparación en términos de tipos de estructuras empleadas. Sí que se observa, en cambio, un cierto afán por señalar el discurso. Para llevar a cabo esta señalización los hablantes emplean cambios de párrafo y palabras como “finally”, “in conclusión”, “to finish”, “so”.

El estudio de estas cartas también demuestra que la estructura tripartita consistente en iniciar la interacción introduciendo el tema a debatir y la posición del firmante ante este tema, elaborar una parte media que dé continuidad a este inicio mediante la legitimación de la postura con razones o explicaciones, y cerrar la interacción con una evaluación final que termine el ciclo. Este es un esquema que se puede aplicar de forma productiva para examinar el comportamiento político<sup>1</sup> de los hablantes. El inicio y el cierre representan los dos lugares donde el autor se posiciona clara y rotundamente. La parte media actúa como embrague entre el inicio y el cierre, propiciando la transición hacia la evaluación final.

¿Por qué tres partes y no cinco como en la narración<sup>2</sup>? Bolívar afirma que esto se puede atribuir bien a la tradición retórica que parte de Platón y Aristóteles bien a las restricciones culturales que se imponen a los hablantes puesto que el análisis práctico del corpus procedente de *The Guardian* y *The Times* durante 1981 sugieren esa hipótesis: tres turnos. El inicio (*lead*) que introduce el tema del que trata, la parte media (*follow*) que responde y el evaluador (*valuate*) que cierra el ciclo. Tanto el inicio como el evaluador representan una actitud específica, mientras que la parte media actúa de puente entre estas dos. Otras tradiciones retóricas podrían operar de forma distinta. En las culturas que nos conciernen, la española y la anglosajona, las estructuras retóricas son similares.

A continuación analizamos los finales de las cartas de los alumnos. Tal como apunta Bolívar (1994), desde el punto de vista pragmático, resulta muy eficaz acabar con una acción verbal de tipo directivo, como pedir la dimisión de un gobernante si se está hablando de una mala gestión política, o expresar el deseo de que los asuntos

<sup>1</sup> Este término lo tomamos de Watts, *Politeness* (2003). Según este autor, el comportamiento político equivale a “behaviour, linguistic and non-linguistic, which the participants construct as being appropriate to the ongoing social interaction” (Watts, 2003:230).

<sup>2</sup> Lavob, W., & J. Waletzky, “Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience”, en J. Helm, (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (Seattle: Washington UP), pp. 12-44.

públicos se gestionen mejor (Bolívar, 1994:292). Un directivo implícito o una idea potente que concluya o resuma la opinión expresada a lo largo de todos los enunciados de la carta, tal como hace Alfonso en sus dos cartas (S1PF y PI), es capaz de lograr efectos muy adecuados:

S1PF (Alfonso): 14) It's time to resign and to give others the opportunity to do a better job

S1PI: 9) If our way of fighting against crime is to kill a young boy, we are just increasing the problem we want to solve

Sin embargo los casos de los estudiantes que logran un final adecuado no abundan. Como hemos visto al hablar de las investigaciones en L2/L3 lengua escrita, los hablantes no nativos tienen grandes dificultades a la hora de realizar un cierre adecuado en sus textos. En las cartas analizadas podremos ilustrar esta afirmación. Para ello, a continuación analizaremos los finales de las cartas PI-PF de los seis alumnos teniendo en cuenta la eficacia del final de acuerdo no sólo con la acción global de la carta, sino también con la parte media que le antecede. Estudiaremos el último enunciado de las dos cartas, la final y la inicial, proporcionando el contexto anterior si fuera necesario para comprender el cierre. Por tratarse de hablantes no nativos que están desarrollando capacidades lingüístico-comunicativas en L3, tendremos en cuenta sus capacidades y si la comparación PI-PF muestra rasgos de desarrollo. También observaremos qué tipo de función pragmática ejerce el final de la carta, qué tipo de acción verbal especifican. Por último, valoraremos su fuerza y adecuación de acuerdo con la secuencia de instrucción impartida sobre la cortesía en el género de las cartas de opinión.

#### *Comparación finales PI-PF de S1 (Alfonso)*

S1 (Alfonso), que es un estudiante con capacidad lingüística avanzada, demuestra bastante capacidad pragmática en la forma en que ha textualizado los dos finales, tanto en PF como en PI. La fórmula "it's time to..." resulta adecuada para pedir la dimisión. Es idónea para realizar un acto amenazador (FTA) sin incurrir en pérdida de imagen. Supone una estrategia de cortesía negativa mediante la que el hablante no se hace responsable del contenido de la proposición (pedir la dimisión).

S1 PF: It's time to resign and to give others the opportunity to do a better job.

En la producción inicial este estudiante utiliza otra estrategia, la subordinación con la conjunción *if* que introduce una condición que restringe el ámbito de aplicación de la proposición afirmada por la cláusula principal. Esta restricción a la aplicación es susceptible de ser interpretada desde la teoría pragmática de la cortesía como portadora de efectos cortesés:

PI: If our way of fighting against crime is to kill a young boy, we are just increasing the problem we want to solve,

Si comparamos ambos finales, vemos que realizan dos funciones distintas. En PF está pidiendo la dimisión de un miembro del gobierno por el desastre del Prestige de una forma cortés (indirecta), mientras que en PI está sintetizando su opinión respecto a la aplicación de la pena de muerte en gente menor de edad. El aprendizaje de la estrategia discursiva de cerrar la carta no se revela especialmente significativo en este alumno puesto que ambos finales son adecuados.

#### *Comparación finales PI-PF de S2 (Amparo)*

Esta estudiante revela una evidente mejora del nivel pragmático del cierre de la carta:

S2 PF: It is to be hoped that, when this happens, we will be ready to face the disaster more efficiently than nowadays.

PI: And because if we think that John Lee and Jon Allen didn't have the right to kill, and they didn't have it, consequently, we must be sure that we, neither like single persons neither like society, don't have it

Como se puede constatar en PI el enunciado resulta intrincado, complicado, y confuso, con demasiados elementos que enlazar, mientras que en PF, por el contrario, el cierre resulta contundente y claro. Expresa un deseo que el hablante quiere comunicar, lo que Bolivar (1994:292) llama un cierre profético, que consiste en una oración declarativa cuya función es predecir acontecimientos futuros. La utilización de turnos proféticos en las evaluaciones permite al hablante evaluar la situación que presenta e indicar la evaluación de las probabilidades de los desarrollos futuros. Cuando estas profecías son positivas se pueden interpretar desde un punto de vista cortés, pues como indican Brown y Levinson (1987: 126) para reparar la potencial amenaza del acto el hablante puede mostrarse animoso de que lo conseguirá y ofrecerse a que así sea. Esta es una forma de mostrar simpatía con H (*hearer*) mostrándose optimista y diciendo que el objetivo se cumplirá. O sea que, tanto desde el punto de vista sociopragmático, como

desde el semántico este final es totalmente apropiado para un hablante no nativo de este nivel de competencia lingüística, si bien no demuestra todavía una gran capacidad retórica que le permita jugar con el lenguaje.

#### *Comparación finales PI-PF de S3 (Patricia)*

S3 PF: Too difficult to carry out.

PI: The American people have to know that they can't judge the two men equal because they aren't the same case.

La carta PF ha argumentado la dificultad de que este proyecto de ley sobre el aumento de penas a los criminales terroristas se lleve a cabo y en el enunciado final resume esta idea de forma adecuada, pero no utiliza la estrategia de mostrarse optimista como hace la carta de S2PF. Todo lo contrario, se trata aquí de una profecía de signo negativo. No podrán implementar la ley porque es una ley precipitada y oportunista. Según Brown y Levinson (1987:173) ser pesimista es una estrategia cortés que repara la necesidad de H (*hearer*) de no ser invadido por S (*speaker*), pero aquí el pesimismo no va dirigido al acto de habla sino que forma parte de él, es la opinión. Una opinión que critica la medida del gobierno. La cortesía lingüística se muestra del lado de la formulación sintáctica: una oración sin verbo y sin agente ni paciente, un enunciado de aspecto objetivizante: “Too difficult to carry out”.

Si comparamos el final de la PF con el final de la PI vemos que en este último final también ha resumido la opinión, pero además, al utilizar un verbo modal (*has to*), está implicando una acción verbal directiva. El deseo del hablante de que no se aplique la pena de muerte en el caso de Lee Boyd. Deseo que puede ser interpretado como un consejo [“American people had better not to...”], o como la expresión de un deber moral [“American people shouldn't...”]. Ambos finales pues responden a un mismo esquema (hecho, comentario, síntesis).

Resumiendo, esta alumna es competente pragmáticamente en ambos cierres, a pesar de que el cierre de PF sea más elegante en su textualización.

#### *Comparación finales PI-PF en S4 (Eugenia)*

S4 PF: So, it is high time we demanded responsibilities, so as to express how people feel and how deeply dissatisfied we are with our politicians.

PI: Therefore, in conclusion, I think death penalty should not be considered a solution and, what is more, society as a whole should create a serious and balanced debate about the definitive abolishment of death penalty.

Desde el punto de vista pragmático, este final es totalmente adecuado: se trata de expresar un deseo del hablante, que es una acción verbal (exigir responsabilidades al gobierno). La hablante ha buscado una oración donde se oculta al agente y al paciente, pero después cambia de postura e introduce en la oración subordinada lexicalización del agente (*we=people*). Si comparamos el final de PF con el de PI observamos que las estrategias empleadas por esta estudiante en ambos casos son muy similares. En ambas acaba expresando un deseo: en el caso de la PI, de que se abra un debate sobre la pena de muerte; en este caso (PF) de que se pidan responsabilidades. Sin embargo un análisis únicamente pragmático posiblemente no deja ver lo inadecuados de estos finales considerados desde una perspectiva más global. No es este el lugar sin embargo para un análisis de los problemas lingüísticos de los textos, como hemos aclarado a lo largo de estas páginas.

#### *Comparación finales PI-PF en S5 (Paco)*

PF: To finish, the situation seems hopeless. The reaction of the Spanish government and his European neighbours to fight the 'Prestige' disaster is exemplar in spite of the criticism of Spanish opposition.

PI: In conclusion, death penalty is a valid means of punishment that should be implemented beyond U.S.A

Si comparamos los dos finales de esta estudiante (que han sido previamente corregidos para mejor valorar sus virtudes pragmáticas<sup>3</sup>) observamos que ambas producciones PF y PI resultan claras y contundentes.

En cuanto a S6, los finales son poco apropiados como veremos en el análisis.

#### *Comparación finales PI-PF en S.6 (Olga)*

PF: Finally, about discount days of their sentences, neither is a good way because I think is easier to have a good behaviour if you know that for that, you have less days in prison or you have a shorter sentence. Do the readers agree?

PI: For this reason, I request that my letter would published to demonstrate American Government that death penalty isn't the best way to finish the crime.

---

<sup>3</sup> El final de los textos de S6, siguiendo las directrices de Coulthard (1994: 2-3), ha sido reescrito. Este autor, como hemos visto al comienzo de este capítulo, propone estudiar estos textos defectuosos al igual que se estudia la afasia o los lapsus mentales para observar la organización mental del cerebro: a study of badly written text, or inadequate textualization, may help us to understand better the nature of successful textualization. Este autor señala que a partir de un texto real podemos intentar derivar el plano ideacional y después: propose an alternative and preferable textualizations.

Los dos finales resultan inaceptables. En la PF S6 ha optado por apelar directamente a los lectores con una pregunta. Esta pregunta puede haber estado motivada por una carta modelo donde había una pregunta similar: “Do your readers have any suggestions?” (*Noisy Neighbours A*). Si el final de PF resulta inaceptable no debido a esta pregunta sino al enunciado anterior, que introduce un aspecto nuevo del tema: “about discount days of their sentences”. El penúltimo enunciado de una carta de opinión no puede introducir un aspecto nuevo del tema sino que ha de contribuir a apoyar la opinión o comentario precedente, proporcionar una solución si la estructura es problema-solución, o resumir la opinión. A pesar de todo, la alumna S6 muestra haber realizado cierto aprendizaje puesto que es capaz de encontrar un enunciado en la carta modelo y adaptarlo a su carta, haciéndolo suyo.

En su primera carta, por el contrario, a parte de problemas lingüísticos, el enunciado resulta claramente inapropiado para este género, ya que deja entrever algo de arrogancia por parte del hablante; es decir, que ese final daña la imagen de la persona que escribe.

[...] I request that my letter would published to demonstrate American Government that death penalty isn't the best way to finish the crime.

Recordemos que una de las normas corteses es expresar modestia (*modesty*<sup>4</sup>). Este final rompe esa regla, de ahí que sea inaceptable.

Como podemos ver en los enunciados citados de PF (e-7 y e-8), este final resulta también inapropiado tanto al género como al esquema textual argumentativo, que necesita una conclusión de la argumentación, tal como hacen el resto de los alumnos, que han demostrado mayor competencia pragmática en sus finales.

A lo largo de este epígrafe hemos constatado cómo los alumnos presentan gran variedad de finales en las cartas que escriben. Estos finales se pueden agrupar en los siguientes actos de habla:

- Acto directivo implícito o explícito (petición) (S1PF, S3PI, S4PI, S4PF, S5PI, S6PI).
- Acto expresivo (esperanza, elogio) (S2PF, S5PF).
- Acto asertivo con valor de crítica (constatación de una injusticia) (S1P1, S2PI, S3PF).

<sup>4</sup> La modestia (*Modesty*), una de las máximas de cortesía en Leech, 1983:16, 132) junto con otras como la de tacto, generosidad, aprobación, etc.

- Acto conativo (S6PF).

La figura siguiente muestra una comparación entre las PI y PF de los seis alumnos.

S1PI (Alfonso)	S1PF	S2PI (Amparo)	S2PF	S3PI (Patricia)	S3PF
Constatación de una injusticia	Petición de dimisión	Constatación de una injusticia	Expresión de una esperanza	Petición de que no se juzgue a ambos criminales del mismo modo	Criticar la ley de prolongación de penas
S4PI (Eugenia)	S4PF	S5PI (Paco)	S5PF	S6PI (Olga)	S6PF
Petición de abolición de la pena de muerte	Petición de responsabilidades	Petición implícita de que se extienda la pena de muerte	Elogiar la acción gubernamental	Petición de publicar la carta	Pregunta a los lectores

Figura 46: Comparación de los cierres de las cartas

#### 8.4. Algunas estrategias de cortesía

En este epígrafe observaremos algunas de las estrategias de cortesía verbal que empleamos los hablantes cuando emitimos opiniones en las cartas de opinión, es decir cuando realizamos actos de habla como criticar la acción de un gobierno o quejarnos de una situación injusta. Es importante que cuando adoptamos una posición, por ejemplo cuando valoramos la acción del gobierno, la criticamos, o censuramos algo, los hablantes evaluemos exactamente los peligros que amenazan la imagen pública de los participantes y utilicemos las estrategias de cortesía adecuadas para mantener la armonía sin dejar de expresarnos con libertad. No podemos olvidar el fin último que nos lleva a manifestar nuestra opinión: conseguir la simpatía o adhesión de los otros lectores para que nuestro acto tenga los efectos que buscamos.

Para alcanzar este fin respetaremos las reglas del juego, cosa que se traduce en tratar temas de interés general e implicar a los demás en lo que nos preocupa, no imponernos demasiado, y dar opciones al lector. Examinaremos algunas de las estrategias de codificación lingüística de la cortesía, entendida como trabajo de imagen (*facework*). En primer lugar, examinaremos los usos inclusivos, estrategia frecuente en las cartas de opinión, cuyo efecto es el de posicionar al hablante del lado del lector para criticar a un tercer participante al que se excluye. Los usos inclusivos se interpretan como formas codificadas socialmente de simpatizar con el lector para conseguir su buena disposición.

En segundo lugar, observaremos la estrategia de ocultación del agente, cuyo fin es salvaguardar la imagen. La ocultación del agente se interpela como la codificación lingüística de la necesidad del hablante de no hacerse responsable de asumir como propias las afirmaciones o valoraciones de las proposiciones de los enunciados. En

tercer lugar, analizaremos el uso de las preguntas retóricas como estrategia de indirección que codifica lingüísticamente la necesidad de emitir una opinión sin imponer esta opinión al lector, dándole la opción de interpretar las cosas de otra manera. Finalmente, examinaremos los efectos corteses de mitigadores y enfatizadores. Los mitigadores y enfatizadores, como hemos visto en el subapartado 1.4.5. *La cortesía verbal*, son formas de codificar la cortesía mediante una multitud de procedimientos lingüísticos, que van desde el léxico a las expresiones idiomáticas o semi-idiomáticas pasando por estructuras gramaticales específicas. Así pues, centraremos el análisis de los textos de los alumnos en únicamente los cuatro aspectos señalados: los usos inclusivos, la ocultación del agente, las preguntas retóricas y los mitigadores.

#### 8.4.1. Los usos inclusivos

Esta estrategia cortés [“Include both S and H”] (Brown and Levinson, 1987:136) disminuye el riesgo de la interacción, como hemos podido constatar en el epígrafe 1.4.5. (*Las estrategias corteses*), al presuponer que escritor y lector comparten una serie de ideas, valores y actitudes. Sirve para crear efectos de cercanía entre ambos interlocutores disminuyendo así el riesgo de la interacción. Constituye, según estos autores, una estrategia de cortesía positiva, de acercamiento, de simpatía. Como pudimos comprobar al analizar las cartas publicadas, esta estrategia se percibe en el discurso de las cartas de opinión mediante los usos inclusivos de primera persona del plural “we”, “our”.

Durante la secuencia de instrucción comunicamos a los alumnos este uso de de la primera persona del plural, aunque ellos ya la utilizaban en sus escritos. La profesora explicó que este uso de la primera persona es un recurso cortés muy utilizado en las cartas al director cuando el hablante/escritor se quiere mostrar como una persona cercana, como miembro de un mismo grupo.

A continuación presentamos algunos ejemplos de estos usos:

S1 PIE6: We have only to have a look at our criminal statistics to become sure of it.

E8: Our society, with its lack of traditional human values, with its worship of violence, with its permissive laws about gun and weapons has an important responsibility in what has happened in their case and in so many others that happen almost daily in our cities.

E9: If our way of fighting against crime is to kill a young boy, we are just increasing the problem we want to solve.

S2PIE11: And we can't tolerate this, because life is the most important right, the most important thing.



En las citas se puede constatar que estos alumnos dominan la estrategia antes de iniciarse la SD. En PF, en cambio, S1 utiliza *we* en una ocasión, pero no se trata de un uso semejante, sino que es de referencia distinta (I+ my family), o incluso (I+my family+ otras familias de pescadores).

S1PFE3: You can imagine how happy we are in the present situation.

Otros ejemplos de usos inclusivos son:

S2PFE2: We all still remember the Mar Egeo, not many years ago; E3: and we will never forget the Prestige, just last month.

S3PFE2: Our government is planning and discussing a new law about all that.

E11: Our government will need more buildings, more people working there, more police, etc...

S4PF2: As a married Spanish citizen I felt very dissatisfied with our president's explanations.

E6: So, it is high time that a demand for responsibilities had made so as to express how people feel and how deeply discontented are our political statement.

S6PF:E3: I think we make a question

S5 PFE1: This evening we all could hear Mr. Zapatero's opinion about the 'Prestige' disaster on TV.

E9: In addition, we are receiving valueless help from other countries and hundreds of voluntaries from everywhere but, the problem is so enormous that it would be necessary a lot of time to solve it.

Estos ejemplos muestran que los usos aparecen en las PF y no en las PI. De ahí que pensamos podrían ser efecto de la instrucción. A continuación presentamos el resultado del cómputo de ocurrencias de ambos *we*, *our* en las cartas PI-PF.

#### Comparación PI-PF

	Alfonso S1	Amparo S2	Patricia S3	Eugenia S4	Paco S5	Olga S6
PI	6	4	1	0	0	0
PF	1	5	2	2	1	1

Figura 47: Uso inclusivo de "We" "our" en PI y PF.

La tabla muestra el uso de "we" y "our" en ambas producciones, inicial (PI) y final (PF). En tres de los alumnos no se produce ninguna variación en el uso de estos *items* inclusivos, sin embargo en Alfonso se produce una reducción que llama la atención. De seis a uno y en Eugenia un aumento de 0 a dos. Es posible que en Eugenia este uso se haya debido al aprendizaje realizado durante la secuencia. En el caso de Alfonso, que ya transfería este uso de su L1 a la lengua objeto, como se puede observar en su PI, atribuimos la reducción al hecho de que este estudiante ha intentado hacer algo nuevo; ha tomado riesgos, aumentando las estrategias de cortesía negativa y reduciendo, consecuentemente, las estrategias de cortesía positiva (usos inclusivos de *we* y *our*). El resultado es un texto de apariencia más objetiva y distante, más deferente. Por lo tanto, podemos afirmar que la reducción en el uso de inclusivos se puede interpretar, en este

caso, como efecto del aprendizaje durante la secuencia de instrucción. No así en los casos de Paco y Olga que no utilizan nunca esta estrategia. Mientras que en Amparo y Patricia se mantiene su uso. En resumen, es difícil evaluar si se ha producido aprendizaje en cuanto a los usos inclusivos de *we* y *our*. Además de la cantidad de ocurrencias de los usos inclusivos existen otros parámetros para analizar los usos inclusivos. Uno de ellos es relacionarlos con la posición de la carta.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
	(Alfonso)	(Amparo)	(Patricia)	(Eugenia)	(Paco)	(Olga)
PI	E1 <i>I</i> E2 <i>I</i> E3 <i>I</i> E4 ---- E5 <i>I</i> E6 <i>we</i> E7 <i>I</i> E8 <i>our</i> E9 <i>our</i>	E1 <i>Who?</i> E2 <i>his</i> E3 oración sin verbo E4 ----( <i>they</i> <sup>5</sup> ) E5 ----( <i>they</i> ) E6 ----( <i>they</i> ) E7 <i>them, my</i> E8 --- E9 <i>they</i> E10 <i>they</i> E11 <i>we</i> E12 ---- E13 <i>we</i>	E1 <i>I, you, my</i> E2 <i>I</i> E3 <i>I</i> E4 <i>my, I</i> E5 <i>he, him, his</i> E6 <i>we</i> E7 <i>his</i> E8 <i>he</i> E9 <i>his, he</i> E10 <i>I, his</i>	E1 <i>my</i> E2 <i>I</i> E3 <i>my</i> E4 <i>I</i> E5 <i>I</i> E6 ---- E7 <i>I</i>	E1 <i>I, you, my</i> E2 <i>I</i> E3 <i>I</i> E4 <i>his, him</i> E5 ----	E1 <i>I, my</i> E2 <i>I</i> E3 <i>I</i> E4 <i>they</i> E5 <i>I</i>
PF	E1 <i>I</i> E2 <i>I</i> E3 <i>you, we</i> E4 <i>I, my, our</i> E5 <i>they</i> E6 <i>they</i> E7 <i>they</i> E8 <i>I</i> E9 <i>They</i> E10 <i>They</i> E11 <i>They</i> E12 ---- <sup>6</sup> E13 ---- E14 ----	E1 ---- E2 <i>we</i> E3 <i>we</i> E4 ---- ( <i>they</i> ) <sup>7</sup> E5 <i>we</i> E6 <i>my</i> E7 <i>we</i> E8 <i>they</i> E9 ---- E10 <i>we</i>	E1 ---- E2 <i>our</i> E3 ---- ( <i>they</i> ) <sup>8</sup> E4 <i>your</i> E5 ---- ( <i>he</i> ) <sup>9</sup> E6 ---- E7 ---- ( <i>our</i> ) E8 ----	E1 ---- E2 <i>our</i> E3 ---- ( <i>he</i> ) <sup>10</sup> E4 <i>I</i> E5 <i>I, they, my</i> E6 <i>I---, they</i> E7 ---- E8 <i>our</i>	E1 <i>we</i> E2 <i>he</i> E3 <i>I</i> E4 ---- E5 ----, <i>I</i> E6 ---- E7 ---- E8 <i>my</i> E9 <i>we</i> E10 ----	E1 <i>I, you, my</i> E2, <i>I</i> E3 <i>I, we</i> E4 --- E5 <i>I</i> E6 <i>they</i> E7 <i>my, he, him</i> E8 <i>their, I, you</i> E9 ---- ( <i>they</i> ) <sup>11</sup>

Figura 48: Los deícticos personales y la posición del autor de la carta.

<sup>5</sup> ---they (los ciudadanos).

<sup>6</sup> ---- se refiere a oraciones donde no aparecen deícticos de persona. Estas oraciones son construcciones de segundo orden, aplicando la terminología de Bajtin y su uso revela un alejamiento de usos orales, al igual que la aparición de referencias al locutor en estructuras de superficie es indicación de estructuras de primer orden o básicas propias de usos orales (Camps, 1994:248).

<sup>7</sup> ---- (they) The Government es el agente, entre paréntesis, they, el deíctico correspondiente que señala al agente.

<sup>8</sup> ---- they (The Aznar administration).

<sup>9</sup> The Minister of Justice.

<sup>10</sup> --- (he) Jose María Aznar.

<sup>11</sup> ---(they) the readers.

En la tabla de la figura 48, donde aparecen los deícticos de persona utilizados en cada enunciado, podemos observar la posición del hablante en cada una de las cartas. Como se puede observar en tabla citada, la distribución de los deícticos de persona a través de las distintas cartas revela mayores ocurrencias del deíctico de primera persona del singular en las producciones iniciales que en las producciones finales. Este hecho lo atribuimos a los efectos de la secuencia de instrucción, donde los alumnos aprendieron a posicionarse en la carta bien como ciudadanos que, al tener cosas en común con otros ciudadanos, se pueden expresar en tanto portavoces suyos, mediante el deíctico de primera persona del plural “we”, “our”. También aparecen mayores ocurrencias de enunciados carentes de deícticos de persona o cuyo deíctico es la tercera persona del plural, que sirve para caracterizar al tercer participante en el evento comunicativo, aquel del cual se habla. Por lo tanto, aunque esta estrategia no es difícil de utilizar, el hecho de que se incluyera en la SD, pudo tener efectos positivos en la escritura de las cartas de opinión que realizaron los alumnos, ya que fueron más conscientes de su uso y la utilizaron con mayor frecuencia que si no hubiera sido objeto de atención.

#### **8.4.2. La ocultación del agente**

La ocultación del agente forma parte de los procedimientos de posicionamiento del hablante pues establece el anclaje del texto en la situación comunicativa, señalando el grado de distancia con el contenido de las proposiciones. Como comprobamos en el capítulo 6. *Las cartas publicadas*, la ocultación o difuminación del agente forma parte de las estrategias negativas mediante las que evitamos la responsabilidad de nuestras afirmaciones haciendo nuestro discurso más impersonal. La ocultación del agente no es el único procedimiento de posicionamiento del hablante, pues como hemos visto en el subepígrafe precedente los usos inclusivos constituyen otra de las codificaciones de la relación social entre el hablante y aquello que comunica. Los usos inclusivos constituyen uno de los polos de la relación (establecen relaciones de cercanía y codifican cortesía positiva). La ocultación del agente representa el otro polo (establece relaciones de distancia y codifica la cortesía llamada negativa). Entre ambos polos hay un continuo de formaciones lingüísticas susceptibles de ser analizadas desde este punto de vista. Nosotros nos centraremos en aquellas que constituyeron objeto de enseñanza durante la SD.

Durante la secuencia instruimos a los alumnos en el uso de estructuras impersonales o pasivas, en la nominalización con fines corteses con el objeto de poder expresar emociones fuertes o criticar algo sin que el lector tenga que sentirse atacado y en las *it clefts* (*estructuras divididas con sujeto it*). Por ejemplo, *it seems* o *it appears*. En la tabla anterior *Los deícticos personales y la posición del autor de la carta* pudimos observar como ---- indicaba la ausencia de deíctico.

A continuación presentamos ocurrencias de ocultación del agente:

S1PI: E4: It (death penalty) has only to do with revenge, not with justice

S1PF: E12: Now everything has proved to be wrong

E13: The time for taking measures or apologizing is over

E14: It's time to resign and to give others the opportunity to do a better job.

S2PFE9: It is necessary to bear in mind that, probably, in a couple of years another ship will sink in the same place

S3PFE 1: It is widely recognised that many criminals rest few years in prison and it is difficult to understand why the most dangerous ones have so many privileges.

E3: From the political point of view this makes a big impression because the Aznar administration knows that actually the first or second worry of Spaniards is terrorism.

S4PIE6: [...] it is highly appalling and utterly concerning that there are still such supporting attitudes and backward opinions towards death penalty

PFE5: What this case demonstrates is a lack of responsibility and political compromise with the whole country.

S4PFE6: So, it is high time that a demand for responsibilities were made, so as to express how people feel and how deeply discontented we are with our politicians.

Un sintagma parecido al del enunciado 5 aparece en una de las cartas modelo:

*Open Letter to Tony Blair.*

E1: The Israeli invasion of the Palestinian territories demonstrates that the current Israeli administration has as little respect for human life as it has for international law.

S5PFE6: [...] politics must be pushed into the background

La ocultación del agente se puede llevar a cabo mediante locuciones idiomáticas. Por ejemplo: "It is widely recognised" o "From the political point of view". Esta es la estrategia discursiva empleada por S3 tras la SD, tal como podemos comprobar en los ejemplos siguientes.

Estos enunciados citados más arriba vienen a reemplazar otros usos más subjetivos introducidos por *in my opinion* o *I think*, frecuentes en PI, tal como observamos en los siguientes ejemplos:

S1PIE3: I consider it [death penalty] a barbarous punishment:

S3PIE2: First of all I want to say that I not agree with death penalty in general and I have a personal opinion in the case of John Lee Boyd.

A continuación podemos consultar una tabla donde comparar el número de ocurrencias de estas fórmulas o estructuras sintácticas pasivas o impersonales en cada uno de los seis alumnos y en cada una de las producciones PI-PF:

	Alfonso	Amparo	Patricia	Eugenia	Paco	Olga
PI	0	0	0	4	2	3
PF	5	4	4	5	1	4

Figura 49: Ocultación del agente en PI y PF.

La tabla muestra que se produce un aprendizaje espectacular en tres de los seis alumnos, que pasan de no utilizar este tipo de estructuras a utilizar cuatro. Se trata de los alumnos con un mejor dominio de la LO. Un caso (Alfonso) aumenta de cuatro a cinco, otro (Olga), de tres a cuatro. Por el contrario, los usos subjetivos introducidos por deícticos de primera persona de singular, se han reducido considerablemente, como vimos en la Figura 48: *Los deícticos personales y la posición del autor en la carta*. Las PF en general contienen ejemplos que demuestran una clara voluntad de aplicar los conocimientos nuevos sobre las estructuras de ocultación del agente como estrategia cortés para no imponer la opinión al lector. Recordemos que el manejo del posicionamiento del hablante es especialmente relevante en la codificación de las relaciones interpersonales y en la construcción de la imagen pública de los participantes, una imagen que no es estable sino que ha de ser negociada constantemente a lo largo de la interacción de acuerdo con la evaluación de los actos potencialmente amenazadores que realiza el emisor.

En las cartas de opinión, como pudimos observar en el capítulo 6, la inscripción del hablante en el discurso puede adquirir formas muy variadas dependiendo del tipo de periódico o revista del que se trate y dependiendo de los elementos de la situación comunicativa, especialmente de la intención del hablante al realizar el acto. Nuestra intención educativa iba orientada a introducir frases idiomáticas y al manejo de estructuras de anclaje del emisor más relacionadas con la lengua escrita y con la estrategia de ocultación del agente que, por ser una estructura más alejada de los usos orales y del lenguaje familiar, presentaba mayores dificultades de dominio a los estudiantes. Los resultados de la instrucción a pesar de ser satisfactorios dejan entrever problemas en la incorporación de esta estrategia en los alumnos con menos competencia lingüística. Un caso especial de no incorporación lo constituyen las nominalizaciones, un recurso muy empleado en las cartas publicadas que, sin embargo, costó mucho de asimilar.

### 8.4.3. Las preguntas retóricas

Tal como observamos en el epígrafe 6.3.5.3. *Las preguntas retóricas*, este constituye uno de los recursos clásicos para emitir una opinión sin ofender al interlocutor, por lo que su uso es frecuente en las cartas de opinión cuyo fin es criticar alguna cosa. En el subepígrafe 6.3.5.3. *Las preguntas retóricas* pudimos observar que las preguntas retóricas consisten en oraciones interrogativas que no precisan respuesta, porque ya la contiene implícitamente. Constituyen en realidad aserciones o exhortaciones potenciadas especialmente adecuadas para el contexto pragmático de las cartas de opinión, con vistas a provocar la adhesión del destinatario en las críticas o juicios que se emiten.

En las cartas de opinión publicadas se logra a menudo una comunión con la audiencia, mediante las referencias culturales, a las tradiciones o a un pasado común. A menudo simulan una situación polémica y recurren a la ironía. Cinco fueron los tipos de preguntas retóricas identificados en aquel apartado:

- 1) Juicio evaluativo derivable mediante una calificación negativa expresada mediante un adjetivo (*bad*) de signo negativo o juicio evaluativo de carácter crítico.
- 2) Enunciado con modalidad deóntica subjetiva.
- 3) Enunciado con modalidad epistémica subjetiva.
- 4) Reflexión en voz alta seguida de respuesta.

Durante la secuencia instruimos a los alumnos en el uso de las preguntas retóricas en tanto estrategias de cortesía verbal utilizadas por los hablantes y motivadas por consideraciones relativas a la imagen pública. Había alumnos que ya las utilizaban antes de la secuencia de instrucción y otros que empezaron a utilizarlas luego, como se puede observar en la siguiente tabla. Las preguntas retóricas no supusieron en apariencia ningún problema de instrucción porque su uso no varía entre el castellano, el valenciano o el inglés, por tratarse de lenguas relativamente cercanas.

	S1 Alfonso	S2 Amparo	S3 Patricia	S4 Eugenia	S5 Paco	S6 Olga
PI	0	2	0	0	0	0
PF	1	2	3	0	1	2

Figura 50: Las preguntas retóricas en PI y PF.

Como se puede observar en la tabla, cuatro de los seis alumnos utilizan esta estrategia cortés después de la instrucción, mientras que en dos de ellos no se produce ningún cambio, puesto que en uno de los casos, ya utilizó este recurso en PI. Por consiguiente, podemos afirmar que el aprendizaje de este recurso ha surtido efectos positivos en cuatro de los estudiantes.

Observemos a continuación algunos ejemplos del uso de esta estrategia y de sus equivalencias según la interpretación que hemos realizado.

S1PFE5: What are they waiting for? S1PFE5: They have not done what was expected from them o they should have acted more quickly.

S2PIE1: Who have the right to kill? S2PIE1: Nobody has the right to kill E2: Did John Lee and his stepfather have it? E2: John Lee and his stepfather did not have the right to kill....

S2PFE7: Why don't we have an emergency plan for this kind of situations? S2PFE7: we don't we have an emergency plan for this kind of situations o we should have an emergency.... E8: Don't they remember what happened with Mar Egeo? E8: They should remember what happened with Mar Egeo.

S3PFE4: Do your readers have though how close is this law to the next elections or to the 'Prestige' problem? S3PFE4: your readers should think how close this law is to the next elections or to the 'Prestige' problem. E6: I think a reform like this needs a long time to be made and many people working on it

E6) How many months are needed to make a reform like this one? E7) How many people working on it?

S6PF: E4) How much time should a criminal stay in prison to become rehabilitated? S6PFE4) I think that if a criminal has to be rehabilitated in prison, he cannot stay that long in prison

E8) Do the readers agree?

Esta última se trata de una verdadera pregunta lanzada al lector, tal como en la carta modelo *Noisy Neighbours* b: "Do your readers have any suggestions?" En cambio, en los demás casos, se trata de juicios evaluativos de carácter crítico.

Si analizamos las preguntas retóricas en las cartas escritas por los alumnos observamos que se produce la siguiente distribución:

1. Juicios evaluativos críticos, como S1PF enunciado 5; S2PF, enunciados 7.
2. Enunciados con modalidad deóntica subjetiva: S2PF enunciado 8 y S3PF enunciado 4.
3. Reflexión en voz alta seguida de respuesta, como en S2PI enunciados 1 y 2.
4. Enunciado con modalidad epistémica subjetiva: S3PF, enunciado 6 y 7 y S6PF, enunciado 4.

Los juicios evaluativos críticos: El enunciado S1E5: "What are they waiting for?" es interpretable como una afirmación de carácter crítico: "They have not done

what was expected from them o they should have acted more quickly”. Se han demorado y no debían haberlo hecho. Su obligación era actuar con rapidez. Al utilizar el lenguaje indirecto el enunciado corre menos riesgo de ofender porque es interpretable de forma más abierta. Desde la cortesía la podemos interpretar como que rompe las condiciones de sinceridad del enunciado y que tiene implicaciones críticas (Brown y Levinson, 1987:223).

S2PIE1: Who have the right to kill? E2: Did John Lee and his stepfather have it? Equivalents a S2PIE1: Nobody has the right to kill E2: John Lee and his stepfather did not have the right to kill....

Estas dos preguntas se podrían interpretar como descorteses no porque intrínsecamente lo sean, sino porque suponen juicios enfatizados emitidos sin enunciados preparativos. La opinión del hablante se presenta de manera demasiado directa, a pesar de que las preguntas retóricas sean recursos indirectos. Esto demuestra que las preguntas retóricas no son recursos corteses *per se*, en contra de lo que afirman Brown y Levinson (1987) sino que pueden ser corteses o descorteses dependiendo del contexto, lo que valida la postura de Watts (2003) y otros autores, opinión ahora dominante en teoría pragmática.

En este otro enunciado:

S2PFE7: Why don't we have an emergency plan for this kind of situations?

La pregunta se puede interpretar del siguiente modo:

We don't we have an emergency plan for this kind of situations o we should have an emergency.

Si se tratase de este último enunciado el interpretado por el lector nos encontraríamos en un caso de modalidad deóntica subjetiva. Este caso demuestra que no siempre las interpretaciones de las preguntas retóricas son unívocas, muy al contrario, y que el lector las puede interpretar de manera diferente según postula la teoría de la relevancia.

Los siguientes son enunciados con modalidad deóntica subjetiva:

S2PF8: Don't they remember what happened with Mar Egeo?

Este enunciado es interpretable del siguiente modo:



They should remember what happened with Mar Egeo.

En este caso el hablante está imponiendo su manera de ver las cosas al lector de forma indirecta. El modal “should” está gramaticalizando la opinión subjetiva del hablante cuya responsabilidad en la actuación verbal aparece oscurecida por la pregunta retórica.

En cuanto a los enunciados con modalidad epistémica subjetiva, son aquellos que se pueden interpelar mediante enunciados que incluyan *perhaps* o *understand*. Aunque no se producen muchos enunciados de este tipo, el enunciado “Don’t they remember what happened with Mar Egeo?” Podría interpretarse como “perhaps they do not remember” en cuyo caso estaría mos hablando de modalidad epistémica subjetiva.

En cuanto al tipo de reflexión en voz alta seguida de respuesta, obtenemos estos dos enunciados y su respuesta:

S2PIE1: Who has the right to kill y S2PI E2 Did John Lee and his spefather have it? E3: Of course not.

Como podemos constatar en este análisis, la mayoría de las preguntas retóricas son juicios evaluativos críticos que llevan a cabo los nativos y que son susceptibles de ser interpretados de acuerdo con la teoría de la cortesía como formas de impulsar o mitigar la fuerza ilocutiva de los enunciados derivables tras las implicaturas a que tienen lugar. Los nativos y los no nativos utilizan este recurso retórico y cortés de forma similar. Esta estrategia de cortesía verbal no parece, pues, ser un problema para los estudiantes, ya que el aprendizaje es espectacular. Lo que sí que conviene insistir es en el juego del lenguaje que permite construir preguntas retóricas a partir de lo serían enunciados sin gran fuerza ilocutiva o con demasiado impacto puesto que este recurso nos permite variar la fuerza de los enunciados y realizar el trabajo de imagen que los hablantes llevamos a cabo cuando emitimos nuestras opiniones de manera crítica.

#### **8.4.4. Los mitigadores**

Como hemos venido diciendo a lo largo de estas páginas, la mitigación constituye una estrategia cortés multiforme (véase epígrafe 1.2.2. *La cortesía verbal*, y capítulo 6: *Las cartas publicadas*), que se puede activar mediante multitud de opciones lingüísticas. La mitigación o atenuación es un recurso al servicio de la cortesía y de sus estrategias. El fenómeno mitigador aparece continuamente en la interacción verbal. Los

hablantes nativos utilizan la mitigación tanto para activar estrategias positivas o de acercamiento como negativas o de independencia. Recordemos que Brown y Levinson, (1987) identifican el fenómeno mitigador como:

[...] a particle, word, or phrase that modifies the degree of membership of a predicate or noun phrase in a set; it says of that membership that it is partial, or true only in certain respects, or that it is more true and complete than perhaps might be expected.

Nosotros no distinguiremos entre cortesía positiva o negativa en el análisis, sino que consideraremos la cortesía como un continuo. Como se trata de cartas de opinión, analizaremos únicamente algunos de los fenómenos de mitigación que nos parecieron pertinentes y que incluimos en la SD.

Durante la secuencia enseñamos a los alumnos la diferencia entre el plano del enunciado y el de la enunciación y la función de las expresiones que transmiten que el hablante no se responsabiliza totalmente de lo que dice o que aquello que dice puede enmarcarse como algo que dicen o comparten otros, etc. También insistimos en el uso de mitigadores como estrategia para minimizar la imposición de la acción verbal del enunciado con la opinión o la crítica, haciendo la expresión más ambigua.

Globalmente, la estrategia está formulada por Brown y Levinson (1987:131) como no coaccionar a H (*don't coerce H*), minimizando la amenaza intrínseca del acto de habla. Se trata con este fenómeno de mitigar la fuerza ilocutiva de los enunciados (la opinión o el comentario) y hacerlos menos categóricos. Como vimos este fenómeno se puede llevar a cabo mediante una gran variedad de *items* lingüísticos. El gran número de fórmulas utilizadas (periféricos, fórmulas semánticas como “it is not believed”, condicionales “If the situation doesn't improve...”, “there is little doubt”, etc.) destinadas a mitigar la fuerza de la proposición que introducimos las hemos agrupado también bajo esta etiqueta de fenómenos mitigadores.

En la tabla de la figura 51 figuran las ocurrencias de estos *items* lingüísticos. La tabla muestra que se producen más ocurrencias de estos *items* tras la instrucción por lo que deducimos que se produce aprendizaje en casi todos los estudiantes, menos en Eugenia (S4), que parece disponer ya de este recurso en su PI, por lo que no se percibe ninguna mejora. Tras la SD, los alumnos son capaces de modificar la responsabilidad con respecto al valor o certeza de las proposiciones en mayor grado que antes, de todos modos, hace falta mucha más práctica y más tiempo para que se automatice el uso de estas locuciones, de manera que los autores de las cartas sepan cómo manipular los

textos para vehicular mayor o menor fuerza ilocucionaria en sus enunciados y para que puedan mostrarse también más o menos corteses (ceranos, distantes, deferentes, para poder expresar sus opiniones con tacto y fuerza, de acuerdo con sus intenciones comunicativas.

	<b>Alfonso (S1)</b>	<b>Amparo (S2)</b>	<b>Patricia (S3)</b>	<b>Eugenia (S4)</b>	<b>Paco (S5)</b>	<b>Olga (S6)</b>
PI	1 (I have to admit)	1 (in my opinion)	4 (maybe, I'm sure, I think, only)	9 (as far as I know, in my opinion, I think, idem, highly, utterly, such, very)	1 (I think)	2 (I think, I would like)
PF	3 (seem (2), I'd like, even)	6 (as far as we know; in my opinion, probably, it is to be hoped, it must be remembered, it is necessary)	4 (it is widely recognised; from the political point of view; it seems, it is supposed, on no account)	8 (I think; I believe, as (2) ...; it appears, widely, high, deeply )	5 (I believe, seems, in my opinion, all, completely, valueless)	5 (think <sup>12</sup> , in my opinion, maybe)

Figura 51: Los fenómenos mitigadores en PI y PF.

Los alumnos cuyas cartas analizamos muestran preferencias a la hora de mitigar sus opiniones. “I think”, “in my opinión”, y “maybe” constituyen las locuciones preferidas. Se trata de mitigadores de la cualidad (*quality hedges*), que sugieren que el hablante no se responsabiliza de la verdad de la proposición. El uso de estas locuciones no suele presentar problemas para los estudiantes por dos razones. En primer lugar porque se usan tanto en el lenguaje oral como en el escrito y, en segundo lugar, porque se usan tanto en castellano como en inglés. Lo que encontramos al analizar las cartas finales es que han incorporado locuciones que de las que antes no disponían como *seem* en S1PF: E6 “[...] they don't seem to know how to start working”, clara incorporación tras la SD; E13 “[...] when the situation seems hopeless [...]”. En ambos casos el hablante está mitigando la opinión. En E6 la opinión crítica que de no haber mediado el mitigador resultaría demasiado descortés o brusca, “they do not know how to start”, y en el otro enunciado E13 parece querer suavizar la evaluación de la situación mostrándose menos pesimista que si dijese: “the situation is hopeless”. Del mismo modo S5PFE10: “[...] the situation seems helpless [...]” está queriendo dar a entender

<sup>12</sup> Este verbo se utiliza reiteradamente (cuatro veces) lo que indica una falta de recursos lingüísticos, desde el punto de vista del dominio de la lengua, y un carácter poco asertivo desde el punto de vista de la personalidad y temperamento del hablante.

que aunque lo parezca en realidad no lo está y que se puede resolver el problema de la contaminación en las costas gallegas. Otra locución que cumple esta misma función de mitigar la fuerza de la aserción es “appears”, como en “[...] it appears that the Government took its decisions [...]” donde la hablante intenta ser menos rotunda que con un enunciado que careciera de este mitigador.

Finalmente, los estudiantes emplearon locuciones más largas como “as far as we know” (S2PFE5), “it is widely recognised”; “from the political point of view” (S3PFE1 y E3), “as some experts have said” (S4PF), que revelan un mayor conocimiento de la lengua objeto y una mayor competencia comunicativa.

Examinemos estos enunciados:

S2PFE5: As far as we know this could be true.

Esta expresión deja patente que el emisor o hablante no se responsabiliza de que eso sea cierto, es decir de que lo que dice el gobierno (que no se pudo evitar el desastre del Prestige) sea cierto. En realidad lo que esta diciendo es que el gobierno miente, pero lo dice de manera indirecta, para no ofender.

S3PFE1: It is widely recognised that many criminals stay few years in prison and it is difficult to understand why the most dangerous ones have so many privileges.

Las dos locuciones empleadas en este enunciado fueron aprendidas durante la secuencia de instrucción. Estas locuciones, al igual que la anterior “As far as we know” ocurren en posición inicial periférica y su función es la de enfocar la frase subsiguiente modificándola. Se trata de oraciones que son adjuntos parentéticos (*parenthetical adjuncts* (Quirk *et al*ri, 1985:112), que actúan como comentario del resto son disjuntos de contenido, cuya función es introducir el comentario o posición del hablante ante el contenido de la cláusula matriz o subordinada que le sigue (expresan el modo en el que el hablante considera el contenido). Las que hemos considerado arriba se pueden clasificar en dos tipos:

- (i) Cláusula adverbial finita introducida por “as” (*finite adverbial clause*):  
“As far as we know”.
- (ii) Cláusula matriz de una oración principal con sujeto “it” :
  - a. It is widely recognised

## b. it is difficult to understand

Algunas de estas cláusulas, así como otras que hemos comentado antes (“I relieve”, “I think”, “I consider”, “it seems”, “it appears”) modifican (*hedge*) las proposiciones. Expresan las dudas o la certeza (“I admit”, “I agree”, “I must admit”, “there’s no doubt”) sobre la verdad de la cláusula matriz.

Consideramos que estas expresiones periféricas enriquecen el lenguaje y vehiculan potencialidad cortés en los enunciados en los que aparecen y que, por lo tanto, en las cartas de opinión son cruciales porque los textos de los hablantes que las usan parecen mejor escritos que las de aquellos que no lo hacen. Una gramática de la cortesía orientada a vehicular la codificación lingüística de las relaciones sociales entre los participantes debería contar con un corpus de estas expresiones susceptibles de ser enseñadas desde los niveles iniciales del aprendizaje lingüístico.

A continuación presentamos una relación de los fenómenos mitigadores utilizados por los alumnos en sus cartas.

- Mitigadores parentéticos
  1. *I have to admit* (S1PIE2).
  2. *In my opinion* (S2PFE7; S4PIE3; S5PFE8).
  3. *I think* (S3PIE3; S4PIE4; S4PIE7; S4PFE3; S5PIE2; S6PIE2; S6PFE2, E3 y E5).
  4. *It is widely recognized* (S3PFE1).
  5. *From the political point of view* (S3PFE3).
  6. *As far as I know* (S4PIE2).
  7. *I believe* (S4PFE5 y S5PFE3).
  8. *As...* (S4PFE2 y E4).
  
- Enfatizadores
  1. *even* (S1PFE13)
  2. *only* (S3PIE7)
  3. *on no account* (S3PFE8)
  4. *utterly* (S4PIE6)
  5. *such* (S4PIE6)
  6. *very* (S4PFE2)

7. *widely* (S4PFE4)
  8. *high* (S4PFE6)
  9. *deeply* (S4PFE6)
  10. *all* (S5PFE1)
  11. *completely* (S5PFE5)
  12. *valueless* (S5PFE9)
- Duda o certeza
    1. *As far as we know* (S2PFE6)
    2. *probably* (S2PFE10)
    3. *it is supposed* (S3PFE9)
    4. *maybe* (S3PIE5, S6PFE6)
    5. *I'm sure* (S3PIE9 y 10)
    6. *Seems* (S3PFE5; S5PFE10)
    7. *Appears* (S4PFE4)
  - Evaluativos
    1. *It is to be hoped* (S2PFE11)
  - De manera
    1. *I'd like to ...* (S1PFE6 y S5PIE1)
  - De relevancia
    1. *It must be remembered* (S2PFE1)
    2. *It is necessary...* (S2PFE10)

Esta relación nos da idea de la importancia de los mitigadores en las cartas de opinión en las cartas de los alumnos y de cómo las producciones pueden mejorar si se produce una enseñanza más enfocada a la producción de estas locuciones. Por ejemplo, hemos constatado que las cláusulas condicionales con efectos corteses se emplean muy rara vez. Del mismo modo, otras cláusulas o adjuntos como las de relevancia las condicionales, los adjuntos de finalidad, de razón etc., podrían formar parte de la instrucción en una futura SD sobre la carta de opinión, con el objeto de potenciar las habilidades expresivas de los estudiantes.

### 8.5. Conclusión parcial

Para concluir presentamos una tabla en la que se puede constatar el progreso de los estudiantes en relación a una plantilla de control elaborada a partir de unos descriptores. La plantilla con los descriptores fue redactada teniendo como referencia los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), de la vigente en el Departamento de inglés de la EOI de Valencia, y de la elaborada por la propia profesora (véase anexo IX), mientras que las preguntas al texto se elaboraron a partir de Björk y Räsänen, (1996), y varios autores en Coulthard, (ed.), (1994), entre ellos el propio Coulthard; Winter (1994); Hoey (1994).

En resumen la comparación de la acción global nos da el resultado que se puede observar en la figura 52.

S2	S1	S3	S4	S5	S6
Mejora mucho	No se producen cambios significativos, sigue siendo un texto bastante eficaz	Mejora bastante	Mejora algo, aunque siga mostrando falta de competencia global	Mejora bastante, aunque no es competente en términos globales	No se producen cambios significativos
Registro más adecuado		Estilo más cuidado y organización más satisfactoria	Estilo más preciso, posición enunciativa más clara	Estilo más desarrollado y maduro, más fuerza en la expresión	Persisten las dificultades para organizar el contenido y mostrar una posición clara
Inicio y cierre más adecuado					
Lenguaje indirecto		Expresión del punto de vista más adecuado	Inicio y conclusión más adecuados	Introduce argumentos, aunque no sirven para legitimar la postura o justificarla	No consigue introducir argumentos o justificación a su opinión
Justificación de la opinión		Lenguaje indirecto	Legitimación de la opinión		

Figura 52: Evaluación del progreso realizado entre PI y PF.

En conclusión, el análisis global de las cartas PI-PF de los seis alumnos ponen en evidencia que en S1 (Alfonso) y en S6 (Olga) no se producen cambios significativos entre ambas producciones por lo que este análisis apuntaría la hipótesis de que ni los alumnos con un buen nivel de lengua ni los alumnos con un bajo nivel de lengua experimentan mejoras significativas tras la secuencia de instrucción en lo que se refiere al nivel global de la carta.

El análisis de las cartas pre-post nos lleva a una serie de reflexiones a modo de conclusiones provisionales sobre la relación entre la enseñanza sociopragmática y el aprendizaje de la composición escrita y la cortesía en L3, que podrían servir para otras investigaciones más sistemáticas sobre aspectos relacionados con la producción escrita en L3. Estas conclusiones se refieren, por un lado, a las características de los aprendizajes pragmáticos realizados, en relación con los tres aspectos observados en las cartas de opinión: el acto global de expresar la opinión, la estructura de las cartas y las estrategias cortesés, por otro a las características de la enseñanza de la composición escrita: procesos de enseñanza, dificultad de la tarea, tiempo para escribir y, finalmente, al lugar de la programación de la composición escrita en el currículo de L3 y a los problemas de la evaluación de la composición escrita.

En primer lugar nos referiremos a los aspectos relacionados con el aprendizaje y en segundo lugar abordaremos los problemas desde la perspectiva de la enseñanza.

### **8.5.1. El aprendizaje de la cortesía**

A la vista de los análisis de las cartas escritas por los alumnos antes y después de la instrucción de las estrategias pragmáticas y de su entrenamiento en los procesos de escritura parece ser que el aprendizaje sociopragmático en L3 es posible, tal como manifiesta Kasper (1997) y Rose y Kasper (2001), en los tres niveles que hemos analizado: la realización del acto de habla de opinar, la estructura de la carta de opinión y las estrategias de cortesía: usos inclusivos, ocultación del agente, preguntas retóricas y mitigadores.

#### *8.5.1.1. El acto de opinar*

Los análisis funcionales de las cartas llevados a cabo por esta investigación nos permiten evaluar secuencias de enunciados adecuadas y descartar las secuencias no apropiadas o irrelevantes para la acción global que realiza la carta. La coherencia



pragmática nos ayuda a distinguir secuencias de enunciados coherentes de aquellos que no lo son. Por otro lado el registro nos permite dar cuenta del estilo comunicativo empleado en la carta y distinguir cartas cuyo registro es más adecuado que otras, en un continuo de más a menos. Recordemos que un lenguaje demasiado directo no era políticamente correcto porque las opiniones no se pueden dar abiertamente sin restricciones por lo que conviene recurrir a formas de indirección para no resultar ofensivos.

Otros aspectos de la acción global tienen que ver con la capacidad de establecer un marco de referencia suficiente para que esta acción global sea interpretada correctamente y con la necesidad de proporcionar explicaciones que legitimen la postura adoptada en el comentario de los hechos, así como la necesidad de adoptar una postura clara y precisa frente a los hechos, postura que se ha de reflejar en el comentario.

Relacionados con estos aspectos, aparecen dos problemas: que la información que se proporciona al lector sea demasiado general y que la información no esté jerarquizada. Cuando eso se produce el mensaje no es procesado con facilidad por el lector y la intención comunicativa del hablante no es captada por este.

Finalmente, no podemos olvidar de que en la carta de opinión lo principal es obtener la adhesión del lector a la postura del hablante/autor de la carta. Por ello los enunciados sucesivos se consideran movimientos encadenados cuyo fin último es la adhesión con o sin persuasión, dependiendo de las características de la carta porque hay cartas cuya función expresiva puede dominar sobre la persuasiva.

El hecho de que la comparación entre PI y PF revele mayor longitud de las producciones finales en cuatro de los seis casos podría ser un indicador de la mayor fluidez alcanzada por los alumnos al escribir las PF que cuando escribieron las PI. Este resultado lo confirma el hecho de que la media de enunciados realizados es superior en las PF (10) que en las PI. (8.1) y de que la media total de palabras sea superior (1186 frente a 1038).

En cuanto a los análisis realizados a partir de las preguntas que supuestamente ha de contestar la carta de opinión prototípica y que nos darían como resultado una carta de opinión aceptable, encontramos que uno de los casos (S6PF) fracasa en el acto de opinar porque no consigue satisfacer los interrogantes que se formula el lector. No sabemos qué ha provocado la escritura de la carta, no expresa una postura clara y precisa sobre el tema y no expone con claridad las razones que legitimen su postura.

Esto nos lleva a preguntarnos si no fue la dificultad de la tarea lo que impidió una mejor realización. De ser así corroboraríamos la hipótesis que examinaremos luego en el próximo subapartado sobre la composición escrita de que la dificultad de la tarea (la dificultad del tema) junto a la falta de suficientes conocimientos lingüísticos en L3 impide la realización de la acción de opinar en una carta de opinión.

En conclusión, reiteramos que los análisis de los aspectos globales de las cartas PI-PF de los seis alumnos podrían indicar que las mejoras más significativas se manifiestan en aquellos alumnos de la banda intermedia, es decir que ni poseen una competencia comunicativa bien desarrollada en estadios anteriores del aprendizaje lingüístico, ni tienen unas dificultades excesivas para expresarse en L3.

#### 8.5.1.2. *La estructura*

En el apartado anterior hemos comprobado cómo las preguntas proyectadas sobre el texto nos dan lugar a una serie de movimientos de la carta formados por series de enunciados que se combinan entre sí para realizar la estructura. Tres son los movimientos principales: el inicio, la parte media y el cierre. La segmentación tripartita nos ha posibilitado abordar la cortesía verbal en relación a las necesidades corteses de cada parte en particular.

El inicio constituye el primer contacto entre el autor y el lector. La activación de cortesía positiva es, pues, habitual en este segmento donde se quiere captar la benevolencia del lector. De ahí que, en esta parte, el autor suele establecer el escenario para la interpretación del resto de la carta, además anticipar la opinión o el comentario creando así expectativas que animen la lectura del resto del texto.

Para comparar los enunciados iniciales de PI y PF en cada uno de los seis estudiantes establecimos tres indicadores (señala el tema, además de señalar el tema anticipa la opinión y el comentario y opina sin señalar el tema) y constatamos que se producían cambios significativos en la PF, pues en ella los estudiantes además de señalar el tema anticipaban la opinión o comentario, mientras que eso sólo lo hacía S1 en su PI. Este era precisamente el indicador de competencia porque es lo que habitualmente hacen los hablantes nativos en su enunciado inicial.

En cuanto a la parte media, observamos que es el segmento del discurso que contiene las explicaciones para hacerse entender y legitimar la opinión. A pesar de que los análisis de esta parte fueron problemáticos debido a los numerosos errores

lingüísticos de los alumnos, constatamos que tres de ellos eran capaces de introducir las especificaciones a los comentarios o explicaciones de su posición argumentativa. Algunos eran capaces de mostrar grados de indirección e ironía en este segmento ajustándose a las expectativas del género. En cambio, en otros estudiantes menos competentes, abundaban los elementos subjetivadores y un registro más próximo al oral que al escrito. De entre las estrategias discursivas de esta parte de la carta, observamos que los menos competentes utilizaban aditivos en vez de adjuntos conectivos, marcadores de relevancia o de punto de vista, que no utilizaban ironía ni reconocían la posición argumentativa del otro, ni creencia general. Aunque casi todos pudieron utilizar indirección, y el discurso citado, en cambio casi ninguno supo introducir ejemplos o elaborar explicaciones. Finalmente, casi todos pudieron utilizar modalizaciones de duda, predicción, o posibilidad.

En definitiva, los análisis de la parte media revelan gran variación en los usos de las estrategias corteses y discursivas. Destacan los estudiantes con mayor capacidad lingüística a la hora de estructurar el texto. Otros, por el contrario, revelan dificultades a la hora de señalar el discurso o de enlazar convenientemente los enunciados para evitar esfuerzos inútiles de procesamiento al lector. En general falta habilidad para el razonamiento polémico y para utilizar un registro formal adecuado al género.

En cuanto a los cierres de las cartas, el último movimiento de la tríada, constatamos igualmente gran variación entre las soluciones dadas a este segmento del discurso, por lo que resulta complicado establecer comparaciones.

En general vimos que el final es un momento de la interacción verbal crucial porque establece con claridad la postura del hablante y sirve para interpretar los segmentos precedentes del texto. Terminar la interacción con un acto directivo implícito o explícito fue la elección de varios de los autores, otros prefirieron un acto asertivo con valor de crítica, un acto expresivo de esperanza o elogio o un acto conativo de apelación al lector. No todos los finales resultaron igualmente adecuados al género. De nuevo la capacidad lingüística es necesaria para exhibir capacidad discursiva y pragmática a la hora de concluir la carta de una manera adecuada. Algunos estudiantes muestran mejoras evidentes en la segunda carta que demuestra los efectos de la instrucción, otros por el contrario se muestran igualmente competentes en una y otra carta en lo que respecta al cierre.

### 8.5.1.3. Estrategias

Cuando criticamos la acción de un gobernante o nos quejamos de una situación que padecemos en una carta de opinión activamos un comportamiento cortés que se plasma en el lenguaje. El trabajo de imagen (*facework*) analizado se centró en usos inclusivos, ocultación del agente, preguntas retóricas, y mitigadores y enfatizadores de la fuerza ilocucionaria.

Centrándonos en las *estrategias corteses* de bajo nivel constatamos que son fáciles de adquirir dentro de una instrucción que combine informaciones explícitas con informaciones implícitas. Por ejemplo, las preguntas retóricas se han adquirido sin problema, así como los usos inclusivos. Los usos inclusivos son los que menos diferencias de uso muestran en el análisis contrastivo PI-PF, posiblemente porque esta es un área de transferencia L1-L3. Quizá los mitigadores y la ocultación del agente requieran más práctica, sobre todo si queremos conseguir corrección lingüística, precisión, y variedad de registros.

Los deícticos de primera persona de singular aparecen más en las PI que en las PF, donde aumentan los usos más objetivos (la ocultación del agente) junto con los usos inclusivos. La ocultación del agente, que es un indicador de madurez en la escritura, es una estrategia más utilizada en las PF que en las PI. La SD insistió en los usos objetivizantes del lenguaje en las cartas de opinión como una estrategia discursiva adecuada. Estos usos aumentaron drásticamente tras la instrucción, pues frecuentemente se utilizan locuciones idiomáticas para vehicular el comentario o el foco, el punto de vista. A pesar de ello, se produjeron problemas de uso en los alumnos de menor competencia, lo que revela que es una estrategia de segundo orden que requiere unos buenos cimientos lingüísticos donde asentarse.

En cuanto a las preguntas retóricas, uno de los recursos identificados por la retórica clásica para emitir opiniones de forma cortés, observamos que nativos y no nativos utilizan esta estrategia de forma similar, pues el aprendizaje es espectacular y se realizó sin apenas esfuerzo. Este recurso permite variar la fuerza ilocutiva de los enunciados y realizar eficazmente el trabajo de imagen en la carta de opinión.

En cuanto a los mitigadores y enfatizadores, se produce una gran variedad de formas lingüísticas que vehiculan esta estrategia. La variedad parece ir correlativa también con el nivel de lengua, ya que a mayor nivel mayor variedad de recursos. Casi todos los estudiantes muestran un mejor manejo de este recurso tras la instrucción, pues

tras la SD los alumnos exhiben mayor capacidad para modificar la responsabilidad sobre sus proposiciones, el punto de vista o para comentar lo que afirman. De todos modos la asimilación de este recurso, sobre todo si queremos que sea rico en formas y procedimientos, necesita mayor tiempo y más práctica. Las locuciones preferidas son los periféricos *I think, I believe, in my opinión* porque las transfieren de la L1 sin problemas. Lo que mejor introducen tras la SD son mitigaciones del tipo *seem* o *appear*. En cuanto a locuciones largas del tipo *as... as* o *from...point of view* estas parecen ser producto de la instrucción. Consideramos que estas expresiones periféricas enriquecen el lenguaje y precisan la posición del autor con respecto al comentario u opinión por lo que son, en efecto, un recurso cortés crucial en este género que debería enseñarse más a menudo y como parte fundamental de la unidad didáctica. Los mitigadores son elementos que mejoran considerablemente los productos escritos y potencian la capacidad de expresión de los hablantes no nativos.

### **8.5.2. La enseñanza de la cortesía**

En el apartado anterior hemos constatado que el aprendizaje de la cortesía es posible. En este apartado queremos señalar lo que los datos anteriores nos revelan sobre los problemas de la enseñanza de la cortesía en contextos de escritura con no nativos. Procederemos en primer lugar con los procesos de enseñanza y la dificultad de la tarea a la hora de formalizar el acto de opinar, de estructurarlo y finalmente de activar estrategias, incidiremos en el factor temporal, a continuación apuntaremos algunas conclusiones sobre el lugar de las estrategias de cortesía en la clase de L3 y terminaremos señalando algunos de los problemas que presenta la evaluación.

#### *8.5.2.1. Los procesos de enseñanza y la dificultad de la tarea*

- a. El acto de opinar. Tres aspectos relacionados con el acto de opinar deben ser subrayados para la instrucción:
  - La necesidad de instruir en discernir secuencias apropiadas de secuencias no apropiadas mediante los materiales pertinentes procedentes de textos de alumnos.

- La necesidad de instruir en discernir registros apropiados de registros demasiado familiares mediante los materiales pertinentes procedentes de textos de alumnos.
  - La necesidad de instruir en maneras de referirse al tema (necesidad de proporcionar un escenario para la opinión) o necesidad de legitimar la opinión (proporcionar más ejemplos, explicaciones, etc.)
- b. La estructura. Tres aspectos relacionados con la estructura deben ser subrayados para la instrucción:
- La necesidad de activar estrategias positivas al inicio de la carta
  - La necesidad de estimular el uso de estrategias indirectas en la parte media
  - La necesidad de dedicar mayor atención a los cierres de las cartas para que el enunciado final resuma y vehicule con fuerza la intención comunicativa del autor. El uso de directivos o profecías es particularmente apropiado en estos cierres.
- c. Las estrategias corteses. Tres aspectos relacionados con las estrategias corteses deben ser subrayados para la instrucción:
- La necesidad de dedicar mayor tiempo al control y automatización de expresiones objetivas y de ocultación del agente.
  - La necesidad de introducir sistemáticamente expresiones idiomáticas de comentario, foco, punto de vista, etc.
  - La necesidad de insistir en la variación de las estrategias a utilizar y en el uso de enfatizadores para aumentar la fuerza ilocutiva de los enunciados.

#### 8.5.2.2. *El factor temporal*

La articulación del pensamiento en una carta al director requiere tiempo en el que poder desarrollar la postura discursiva y las explicaciones que la legitimen. Pero si articular el pensamiento en proposiciones lógicas es una cosa relativamente sencilla porque toda la enseñanza de los estadios anteriores del aprendizaje ha venido orientada

precisamente a la construcción de la proposición (sujeto +verbo +predicado y derivados), la articulación de los enunciados en secuencias lógicas —la tarea de la pragmática—, teniendo en cuenta al lector y partiendo de la situación discursiva, por ser algo todavía reciente, es algo que todavía no sabemos articular de forma sistemática.

La SD incluía conocimientos relativos a los adjuntos de cláusula (*clause adjuncts*), a la fuerza ilocucionaria de los enunciados, a la forma de empaquetar la información, a la deixis y la anáfora, etc.<sup>13</sup>, pero faltó una atención individualizada a los procesos seguidos por cada alumno debido, en parte, a la masificación del grupo durante las semanas en las que se llevo a cabo la experiencia.

La densidad de la información en los textos periodísticos dificulta los procesos de composición, relegando la atención sobre el uso de los elementos pragmáticos dentro de la oración. La densidad de la información y la complejidad de elaborar esta información para un lector ausente y desconocido requiere mayor tiempo para la planificación pragmática. Los alumnos necesitan una ayuda específica para llevar a cabo esta planificación de manera adecuada dentro del contexto del aula. El tiempo es un factor que cuenta no sólo en la enseñanza de la escritura como proceso sino en la enseñanza de los aspectos pragmáticos del lenguaje.

Con el análisis pre-post hemos querido responder a la pregunta de por qué no escriben bien los estudiantes, cuáles son los problemas de escritura que presentan sus textos, en qué mejoran y en qué no mejoran sus competencias. Estas preguntas sólo las podemos responder en parte basándonos en el estudio a pequeña escala realizado.

En el apartado siguiente nos detendremos en dos aspectos relevantes para contestarnos estas preguntas: la programación de aula y la evaluación de la escritura desde el ángulo de la cortesía.

### 8.5.2.3. *La programación y evaluación de la cortesía en relación a la escritura*

En el análisis pre-post hemos podido observar cómo las cartas de opinión se podían deconstruir en unidades más y más pequeñas. De ser acciones globales, a ser estructuras tripartitas y, finalmente, a sus componentes mínimos, los elementos lingüísticos portadores de valores que referíamos al trabajo de imagen.

Pues bien, para que ese tránsito entre las unidades globales formuladas en términos de intenciones del hablante se traduzca en planes de texto eficaces y en

---

<sup>13</sup> Véase Huddleston y Pullum (eds.), 2002.

enunciados adecuados, la programación en el aula ha de pegar un giro importante. Sólo mediante una integración de la enseñanza de estas unidades mínimas de comunicación verbal en otras unidades mayores podemos desarrollar las capacidades para el uso lingüístico-comunicativo. Si esas unidades mínimas se programan dentro de proyectos de escritura global enmarcados en géneros discursivos, los aspectos pragmáticos, cruciales en la lengua en uso pueden ser aprendidos en contextos concretos donde un hablante inicia, mantiene y cierra una interacción con un lector ausente, al que básicamente desconoce. Sólo así, programando mediante unidades discursivas amplias puede comprenderse el carácter histórico y cultural del lenguaje en su dimensión dialógica básica sobre la cual está fundada no sólo la conciencia sino también la mente. La mente no existe sin esos procesos reales de comunicación social. Si no existe la mente tampoco existen los productos de la mente: las prácticas discursivas.

Programar mediante unidades discursivas amplias permite poner el foco en los aspectos pragmáticos y discursivos de la lengua a partir de textos auténticos que reflejen actos globales de los hablantes ya que con ellos se pueden llevar a cabo actividades de reflexión, tal como señalábamos en el apartado 3.4.1. *La investigación en pragmática interlingüística*. Una programación mediante tareas o proyectos de escritura favorece el aprendizaje y resulta más eficaz para desarrollar las competencias pragmáticas puesto que favorece contextos de uso enriquecidos, con materiales más relevantes y motivadores, donde es posible hablar de adecuación y de registro. El contenido del currículo es un elemento de partida que condiciona la programación de aula y las actividades que se llevan a cabo, de ahí que un cambio de currículo sea un paso previo para que profesores y alumnos pongamos el énfasis en los aspectos interactivos de los textos.

En cuanto a la evaluación, ¿qué nos enseñan los resultados de estos análisis respecto a la evaluación de la opinión y de las estrategias corteses? ¿Cómo se evalúa una opinión? ¿Cómo se puede evaluar una carta de opinión? ¿Qué elementos del análisis arrojan luz sobre la evaluación de la cortesía en textos escritos? ¿Podemos evaluar los materiales y los métodos de enseñanza a partir de los productos? En primer lugar, la evaluación sólo la podemos hacer desde el despliegue de las habilidades iniciales del aprendiz y no desde una meta objetiva. Segundo, la evaluación sólo la podemos hacer desde los objetivos, contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje concretos que se desprenden de la tarea o proyecto puesto que los productos reflejan si esos procesos han tenido lugar o si se han visto dificultados por alteraciones del



entorno, léase número excesivo de alumnos por clase, amontonamiento de elementos discretos en las programaciones, aulas ruidosas e incómodas, etc. Finalmente, que para evaluar los productos necesitamos una plantilla de evaluación específica para cada tipo de texto, clara, sencilla y compartida entre alumnos y profesores, puesto que la evaluación de las habilidades pragmáticas es una cuestión muy compleja, casi imposible de objetivar. La fluidez es lo primordial. La corrección se conseguirá como resultado de la evaluación de la tarea en tanto acto de comunicación auténtico dentro del aula. La lengua no es el objeto que se evalúa sino la herramienta para atender al significado. El significado (implicado o no) en actos de comunicación relevantes entre participantes en el hecho comunicativo se manifiesta en el texto en la medida en que estamos tratando productos auténticos cuyo fin es la comunicación.

En definitiva, la enseñanza de la cortesía ha contribuido a la mejora del discurso escrito de los alumnos en la medida en que les ha ayudado a construir cartas con registro más adecuado, con una intención más clara y con una estructura más lógica. De ahí que un enfoque pragmático de la enseñanza de la composición escrita sea necesario para que estimule el aprendizaje de las propiedades de los discursos, de sus reglas y de los criterios de aceptabilidad. Se trata de estudiar el discurso desde fuera del texto, potenciando esta visión sociocognitiva e interpersonal de la escritura en L3.

Pero las estrategias corteses (las dimensiones interpersonales) se han de enseñar dentro de las competencias generales en las que se enseña a escribir, articulándose con las estrategias de escritura y con el carácter translingüístico de las mismas. Estas estrategias no siempre se pueden evaluar con facilidad porque no se perciben a simple vista; a menudo aparecen ocultas tras oraciones sintácticamente defectuosas y semánticamente imprecisas o desorganizadas. A veces es necesario el paso del tiempo para poder observar el desarrollo de las habilidades para escribir desde una perspectiva a largo plazo, pues las competencias sociopragmáticas y pragmalingüísticas aplicadas a tareas de escritura complejas requieren a menudo una práctica integrada y focalizada en tareas motivadoras y que supongan un reto asumido por los propios alumnos.

Es verdad que sólo las clases de pocos alumnos permiten una práctica auténticamente centrada en el aprendiz. Los grupos pequeños favorecen los intercambios con el profesor y con los otros alumnos sobre lo que hacen (los textos) y sobre qué estrategias discursivas y de aprendizaje emplea el aprendiz. Pero, aunque los grupos numerosos supongan un obstáculo para cuestionarse las prácticas poco apropiadas que impiden el desarrollo de las formas de pensar y de aprender, esto no es

excusa para no intentar un cambio de enfoque de la enseñanza de la escritura que pueda ir apoyado por una gestión del aula diferente y por prácticas de escritura colectiva que favorezcan el uso del metalenguaje y la focalización de los procesos, y la atención a la forma desde las operaciones por significar.

En lo que se refiere específicamente a la enseñanza de las estructuras prefabricadas fijas o semifijas como los inicios y los finales queda patente en el análisis que el uso de estas formas mejora generalmente los productos, pero que también pueden ser un obstáculo para el aprendizaje si no se emplean como aquello que son: un banco de recursos y no reglas.



## Capítulo 9. Las representaciones de los participantes: los procesos de enseñanza y aprendizaje

En este capítulo presentamos las informaciones procedentes de los datos de los cuestionarios, y de las entrevistas. Tal como indicábamos en el capítulo 5: *Metodología*, el objetivo de los cuestionarios dirigidos a los alumnos era averiguar sus perfiles, procesos de escritura y la adquisición de los conocimientos pragmalingüísticos y sociopragmáticos incluidos en la secuencia de instrucción. Por su parte el objetivo de las entrevistas era conocer sus actitudes y sus percepciones sobre el proceso de escritura, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre la revisión y corrección de los textos. Además queríamos averiguar si la SD les había parecido adecuada y por qué. Las entrevistas han servido para recabar información retrospectiva sobre la SD y las prácticas de escritura, para poder construir una representación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el prisma del que aprende. Queríamos brindar a los alumnos la oportunidad de participar más activamente en la investigación dándoles mayor protagonismo. Al tomar la palabra, podían valorar la SD, así como su actitud y motivación durante la misma, expresar sus dudas y dificultades ante las prácticas de lectura y escritura.

A continuación indicaremos en primer lugar cuáles son los perfiles individuales de los alumnos y sus características y preferencias a la hora de escribir, así como aspectos referidos a sus procesos de escritura. En segundo lugar, observaremos cómo han valorado la secuencia de instrucción y cada uno de los módulos y qué percepciones tienen sobre los procesos de adquisición de la escritura en L3.

Como explicábamos en el capítulo 5: *Metodología*, procederemos primero al análisis de los cuestionarios, siguiendo un método descriptivo-explicativo y cualitativo-descriptivo para averiguar cuál es el comportamiento de los alumnos como escritores y participantes en la secuencia didáctica: si habían aprovechado la instrucción y cómo la valoraban. En relación con las teorías de adquisición de segundas lenguas y de pragmática interlingüística, queríamos confirmar algunas de las hipótesis lanzadas desde esas teorías. Por ejemplo, si los alumnos con experiencias discursivas similares en L1 aprenden más rápidamente las estrategias de cortesía en la lengua objeto, que aquellos que no las tienen.

A continuación, comenzaremos con los datos procedentes de las entrevistas, también siguiendo los criterios expuestos en el capítulo 5. Las entrevistas iluminan otros

aspectos de la secuencia de instrucción y hablan de las dificultades que implica la escritura en L3 y sobre el progreso alcanzado. Como señalábamos en el capítulo 5, los temas recurrentes (la relevancia de la SD, las percepciones del trabajo grupal, las percepciones sobre los procesos de redacción, o sobre la dificultad de la tarea, y los cambios de actitud frente a la escritura), constituyen el hilo de la explicación.

### 9.1. Los cuestionarios

Como anticipábamos en el capítulo 5 *Metodología*, son tres los campos que abarcan los cuestionarios. Cada uno de ellos se complementa con el otro, aunque se pueden considerar también por separado, pues tienen cierta autonomía. Las tres áreas que cubren los cuestionarios son las siguientes:

- Perfil individual del alumno.
- Perfil del alumno como escritor.
- Valoración de la secuencia de instrucción.

#### 9.1.1. Perfil individual

Este cuestionario, que se puede consultar en el anexo V, se pasó a los alumnos al principio del curso.

	2 Grupos (51 alumnos)	S1	S2	S3	S4	S5	S6
entre 25 y 35 años	23		√	√	√	√	√
entre 18 y 25 años	19						
entre 35 y 45 años	5	√					
mayor de 45 años	4						
Es.universit. acabados√ No—	27√, 20— 4 Bachill.	√	√	√	—	—	√
Otras l. val.	38				√		√
Fr.	14						
Al.	5						
It.	5						
otra	2						
Trilingües <sup>1</sup>	2	√√√		√√√		√√√	
Bilingües	12		√√				
Estancias en un país de habla inglesa	7 largas 29 cortas 15 —	cortas	—	—	—	—	—

Figura 53: Perfil de los seis casos en contraste con el grupo.

<sup>1</sup> Además del castellano, que lo hablan todos, hablan también otras lenguas como el valenciano/catalán, el francés, el italiano, el alemán, etc.

En la figura anterior, podemos encontrar en primer lugar, la banda de edad en que se sitúa el alumno. Cinco de los seis sujetos entran en la banda de los individuos entre 25 y 35 años; la banda mayoritaria en los grupos de estudiantes de quinto curso a los que daba clase la profesora-investigadora. Solamente hay uno entre los 35 y 45 años (S1), una banda de edad minoritaria en los grupos de esta profesora y, presumiblemente, de toda la EOI. Sólo 5 entre 51 que contestaron este cuestionario, sumando los dos grupos (sin contar a los sujetos participantes). En cuanto a estudios académicos, todos los sujetos menos dos habían acabado la universidad cuando se realizó la experiencia. Sólo dos no lo habían hecho (S4 y S5), algo menos de la mitad, dentro de un total de 20 sujetos que no han acabado la universidad. Este dato no sabemos hasta qué punto puede revelar la familiarización de los estudiantes con los textos académicos, de cortesía verbal negativa (véase Gómez Morón, 1988). En cuanto a las lenguas que hablan, tres de los sujetos hablan tres lenguas además del castellano. Otro de ellos habla dos y otro una. Este dato contrasta con el grupo, que, en conjunto, no es tan multilingüe como los sujetos investigados (sólo 2 hablan tres lenguas además de la propia.)

En lo que se refiere a las estancias en un país de lengua inglesa, sólo uno manifiesta haber pasado una estancia breve (un verano) en un país de habla inglesa, mientras que los demás no han estado nunca. Este dato también es sorprendente puesto que 27 individuos del grupo sí han pasado al menos estancias breves en un país de habla inglesa, si bien 15 no lo han hecho nunca, ni siquiera en estancias breves. Los estudios de IP señalan a este respecto que los estudiantes que aprenden L2 están en ventaja respecto a los que estudian una L3 precisamente porque los aspectos sociopragmáticos, al estar en el país de la lengua objeto, se aprenden más rápidamente (véase Rose y Kasper, 2001). Otros datos que podrían ser relevantes al estudio son los referentes a la actitud ante los hablantes de la lengua objeto, En este sentido, cinco manifiestan que tienen una buena opinión de los hablantes cuya lengua nativa es el inglés (al igual que 32 individuos del grupo), mientras que sólo uno que la tiene muy buena (S5) (al igual que 16 individuos más). Finalmente, cuatro sujetos hicieron cuarto curso en la EOI el año anterior (lo mismo que la mayoría de los miembros de los grupos: 40 individuos más), mientras que dos de ellos son repetidores (al igual que otros 6 individuos más)<sup>2</sup>.

En cuanto al trabajo en grupos, cinco individuos manifiestan que les gusta trabajar junto a otros compañeros (al igual que 45 más) mientras que a uno de ellos le da igual (S1) (exactamente como a tres individuos más del conjunto). Este estudiante (Alfonso S1),

---

<sup>2</sup> Cinco sujetos no contestan.

en la entrevista, manifiesta que es individualista en el aprendizaje. Otra estudiante (Amparo S2) matizará que le gusta el trabajo individual, aunque trabajar con los compañeros está bien porque ellos le aportan ideas. En lo referido al tiempo dedicado a la lengua objeto fuera del aula, es decir al tiempo invertido en mejorar y adquirir la lengua objeto, una persona afirma que le dedica una o dos horas por semana (Eugenia S4), lo cual es bastante poco considerando que quinto curso es el final del Ciclo Superior. Tres individuos le dedican tres o cuatro horas (Alfonso S1, Paco S5 y Amparo S2), lo cual se puede considerar normal en estudiantes de EOI que tienen otros estudios u ocupaciones además del idioma, mientras que dos le dedican una hora diaria (Patricia S3 y Olga S6), lo cual se puede considerar un esfuerzo e interés considerable. Claro que estas apreciaciones pueden ser una declaración de buenas intenciones y después no verse confirmadas por la práctica, pero eso ya no lo sabremos. Hay que tener en cuenta que fuera del aula se producen situaciones de aprendizaje que, sin embargo, no se consideran dedicación a la lengua objeto.

En la figura siguiente podemos relacionar el tiempo que cada sujeto afirma dedicar a la lengua objeto.

TIEMPO	Grupo	S1	S2	S3	S4	S5	S6
1 hora diaria	5			√			√
3 o 4 horas semanales	34	√	√			√	
Una o dos horas semanales	11						
Otros	1				√		

*Figura 54: Tiempo dedicado a la lengua objeto fuera del aula.*

En cuanto a las razones para aprender la lengua objeto, una persona dice que la estudia porque es una lengua útil (Eugenia S4), otra señala que quiere mejorar su nivel de dominio (Alfonso S1), otras que les gusta aprenderla como afición (Amparo S2, Paco S5 y Olga S6), otra porque es importante para su trabajo (Patricia S3). Estas respuestas muestran cierta indefinición a la hora de concretar las metas del aprendizaje. Esto podría repercutir en la motivación para aprender a escribir textos formales, ya que esta meta no es contemplada más que en unos pocos casos.

En cuanto a la lectura, todos excepto dos (Paco S5 y Olga S6) le dedican tiempo a leer en lengua objeto, y su velocidad y comprensión la consideran normal o buena. Este dato hay estudios de adquisición de segundas lenguas que lo consideran importante

ya que lo relacionan con la habilidad para escribir bien (Carson, 1990; Guasch, 2001). De ahí que mayor tiempo dedicado a la lectura en muchos casos se correlacione con una mejor disposición a escribir bien.

LECTURA	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Tiempo dedicado a la lectura en LO	BASTANTE	NORMAL*	BASTANTE	NORMAL*	POCO	POCO
Rapidez	√	√	NORMAL	√	—	—
Comprensión lectora en LO	NORMAL	NORMAL	A VECES	NORMAL	—	A VECES

\* Un libro al trimestre

Figura 55: Hábitos de lectura en la lengua objeto.

### 9.1.2. Perfil del alumno como escritor

En este epígrafe exponemos los resultados de los cuestionarios que responden a la frecuencia con la que escribe el alumno, sus razones para hacerlo, si utiliza modelos para sus textos, y si tiene conciencia del destinatario. Además, se incluyen respuestas respecto a su conocimiento del género de las cartas de opinión al periódico. A continuación exponemos los resultados de los cuestionarios sobre los procesos de escritura. Este cuestionario es muy extenso. Hemos seleccionado los aspectos más relevantes para este trabajo.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Frecuencia con la que escribe	A veces	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces
Razones para escribir	Amigos Trabajos académicos	Solicitar empleo	Cuestiones de trabajo	Por necesidad Trabajos académicos	Lo pide el profesor Para pasar el tiempo	Amigos Práctica de lengua
Utiliza modelos	Siempre	A veces	A veces	A veces	A veces	—
Conciencia de destinatario	A menudo	A veces	A veces	A veces	Casi nunca	A menudo
Lee cartas de opinión	√	√	—	—	—	√
Razones por las que escribir una c. de opinión	Opinar Mostrar el estilo Denunciar	Opinar problema	Opinar Sugerir pedir	Opinar	Opinar quejarse	Opinar Pedir Criticar

Figura 56: Perfil de escritor.



La figura anterior muestra los resultados de uno de los cuestionarios del inicio del curso (*Previous Knowledge*). En este cuestionario que contenía preguntas semiabiertas y cerradas, los alumnos responden, en primer lugar a la frecuencia con la que escriben bien en castellano, bien en inglés. De entre las tres opciones de respuesta para la primera pregunta acerca de la frecuencia con la que escriben, bien en inglés bien en castellano (véase capítulo 5: *Metodología*), tres alumnos responden que no escriben casi nunca, mientras que otros tres escriben a veces, una de ellas sólo en castellano.

Como señala Guasch en su síntesis de las investigaciones realizadas, (2001:14), “la falta de competencia en escritura es específica y no de la lengua puesto que los procesos de escritura son parecidos en L1 y L2 y tienen que ver con la especificidad de la composición más que con la L1 de la que proceden”. De modo que este dato podría revelar una mayor facilidad en unos sujetos que en otros para la escritura de cartas de opinión puesto que los procesos de L1 son transferibles a L2. Así se manifiestan varios alumnos en las entrevistas. Según ellos, en castellano también usamos la cortesía y los recursos son los mismos.

En cuanto a la segunda pregunta, las razones para escribir, nos informa sobre el tipo de motivación intrínseca o extrínseca que pueda mover al alumno, ya que la motivación es un elemento crucial en todo aprendizaje (van Lier, 1996:97-103). En la escritura conviene equilibrar las exigencias individuales con las de la sociedad. A veces los alumnos sólo se muestran propensos a escribir si se lo pide el profesor. Su objetivo es la escritura para practicar la lengua. Este dato se puede revalidar con las entrevistas. Escriben para aplicar las estructuras y el vocabulario que van aprendiendo en la SD. Esta percepción influye en su consideración de la SD como mediadora en el aprendizaje (véase entrevista con S3, Patricia).

Las respuestas, en este sentido, combinan cuestiones académicas o de trabajo, que son las que citan la mayoría, con los amigos o la práctica de la lengua, es decir, para aprender lengua. Comparadas estas respuestas con las del grupo, el trabajo, la clase de lengua y los amigos son las razones más aludidas. Junto a estas hay una variedad de otros motivos como el trabajo de resumir lecturas para los estudios o las felicitaciones de Navidad.

Preguntados por la utilización de modelos de escritos para sus propios textos, un estudiante manifiesta que siempre los utiliza y otros dos que no lo hacen nunca, y tres lo hacen a veces. Es sabido que la utilización de modelos para mejorar los propios textos constituye una estrategia muy importante en la planificación de la escritura (véase

*competencias estratégicas*, en *El aprendizaje pragmático*, capítulo 3 Primera Parte). En cuanto a la conciencia del destinatario, todos menos uno afirman tenerla. Sin embargo, creen tenerlos en cuenta pero no lo demuestran cuando escriben, ya que están demasiado preocupados por expresar las ideas en L3. La conciencia del destinatario es un problema que parece afrontarse sólo cuando se tienen las ideas y las estructuras para expresarlas.

En lo referente a si leen cartas de opinión en periódicos, tres sujetos contestan afirmativamente, mientras que dos lo hacen negativamente. Se supone que el contacto con el género, como hemos señalado antes, favorece la incorporación del esquema de ese tipo de texto (véase epígrafe 2.3. *El género discursivo*). Sin embargo, son excepción los alumnos que preparan las clases leyendo la prensa en inglés fuera del aula.

Por último, según los encuestados, los lectores escriben cartas al director fundamentalmente para opinar, pero también para mostrar su estilo, señalar algún problema, hacer una sugerencia o pedir algo, criticar, etc. Aunque había una pregunta sobre los rasgos distintivos de este género, sólo una persona del grupo contestó acertadamente:

- Han de ser textos cortos pero claros.
- Han de ser polémicos.
- Buena forma y contenido.

Esta pregunta no es contestada por casi nadie, aunque otras buenas respuestas inciden en el estilo cortés y respetuoso, la corrección, el contenido relevante, el estilo formal, la atención al lector, la claridad de la exposición y las explicaciones necesarias.

En la tabla de la figura 57 presentamos el resumen de los resultados del cuestionario llamado *Process questionnaire*. Aunque la primera pregunta coincide con la del cuestionario anterior, muchos autores señalan que de este modo se asegura el escritor del cuestionario de que la pregunta no ha sido contestada erróneamente. En cuanto a la segunda pregunta, el hecho de que un alumno conteste que aprendió a escribir en la EOI, señala el alcance y la importancia de esta institución en la alfabetización de los ciudadanos adultos de este país. Hay que tomar conciencia, según Roebuck (en Lantolf, 2000:78-79), de que los estudiantes son individuos agentes que dan forma a sus actividades siguiendo metas propias, movidos por impulsos e historias socioculturales distintas. Ni los sujetos que estudiamos, ni sus tareas pueden ser controlados exhaustivamente por el investigador. Toda esta riqueza de datos nos ayuda a descubrir

lo que hacen los sujetos y por qué lo hacen de esa manera, por lo tanto estos datos son relevantes en esta investigación en la que las relaciones causa-efecto están insertas en un contexto humano, cuyas variables son imposibles de medir, aunque no por ello hay que dejarlas de lado.

PROCESOS	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Frecuencia	Dos veces por semana	Dos veces por semana	Dos veces por semana	Todos los días	Dos veces al mes o menos	Todos los días
Dónde aprendió	No contesta	Colegio o instituto	universidad	Colegio o instituto	EOI	Colegio o instituto
Qué tipo escribe habitualmente	Cartas académico	Cartas Historias breves	Textos académicos	Textos académicos	Ninguna	descripciones
¿Forma o contenido?	ambos	ambos	contenido	forma	Contenido	contenido
L1	A veces	A veces	A veces	nunca	A veces	A veces
Borradores	1	1	1	1	1	1
Diccionario	√	A veces	√	√	√	√
Gramática	A veces	A veces	—	A veces	A veces	A veces
Diagramas	A veces	A veces	√	—	A veces	A veces
Lectura previa	A veces	√	√	A veces	A veces	√
Revisiones	√	√	√		√	√
Bloqueo	En exámenes	Tiempo limitado	En exámenes	Tiempo limitado	Tiempo limitado	Tiempo limitado
Feedback	Gramática y aspectos formales	gramática	gramática	Localizar errores	Localizar errores	Localizar errores
Respuesta	Anotaciones libreta	Anotaciones libreta	Anotaciones libreta	Anotaciones libreta	Nota mental	Anotaciones libreta
¿Qué querría mejorar?	mejorar precisión léxica	mejorar precisión léxica	mejorar precisión léxica	Organización y párrafos	mejorar precisión léxica	mejorar precisión léxica
¿Le gustaría elegir el tema?	No le importa	No le importa	√	√	No le importa	No le importa

Figura 57: Procesos de escritura en L3.

Preguntados por los tipos de texto que escriben más frecuentemente, los alumnos responden mayoritariamente que son los textos académicos, las historias y

descripciones. Sólo un individuo contesta que ninguno. En cuanto al contenido o la forma como foco de interés en sus procesos como escritores, los estudiantes contestan de forma dispar: mientras que para una es la forma, para dos es ambos y para tres el contenido. Este dato contrasta con los resultados de otros estudios que afirman que los hablantes no expertos se preocupan más por la forma que por el contenido (véase capítulo 4 *La producción escrita en L3*). Las entrevistas también muestran una preocupación sobre todo por la forma. En cambio, la lectura de las cartas revela una preocupación por el contenido y, en algunos casos, una confusión de ideas.

La L1 es utilizada en todos los casos menos en uno a la hora de escribir y el número de borradores que se hacen es invariablemente uno sólo. La gramática y el diccionario los usan como ayuda la mayoría de los estudiantes, al menos a veces, y todos afirman releer lo que escriben y revisarlo. De este dato se desprende que la revisión la hacen mal o que no les sirve para mejorar sus textos en la mayoría de los casos, tal como hemos subrayado en el capítulo 8: *Las cartas de los alumnos*.

Otro dato interesante que descubrimos con la lectura y análisis de los cuestionarios es que el bloqueo como escritores se produce en casi todos los casos en los que el tiempo de escritura es limitado, como en los exámenes. De ahí que quizás sería una buena idea realizar portafolios de evaluación en vez de redacciones como parte de un examen ya de por sí muy largo.

En cuanto al *feedback* o información que el alumno obtiene sobre su escrito, la expectativa generalizada es que el profesor ha de señalar los errores formales (gramática y errores). Entre los aspectos que los alumnos quieren mejorar sobre todo figura la precisión léxica, aunque una alumna señala la construcción de párrafos y organización del texto. Este dato contrasta con una visión más post estructuralista de la enseñanza de la escritura, una perspectiva socioconstructivista y cultural que ve la lengua como un instrumento de comunicación cargado de significado mediante el cual los individuos interpretamos papeles diversos en las distintas escenas de la vida en las que nos vemos implicados. No es esta, sin embargo, la percepción de la escritura que tienen los alumnos, tal como revelan las entrevistas. Por ejemplo, para S3 planificar el texto es “perder el tiempo”, y escribir consiste en “aplicar unas estructuras para que se valoren”. Las correcciones que hace la profesora son muy importantes para ver “los fallos” y “poderlos estudiar antes de los exámenes”. Pues los alumnos “aprenden repasando los fallos”, “aplicando lo que han dado en clase” (véase anexo VI).

Finalmente, en cuanto a la elección del tema de la tarea de escritura o proyecto la mayoría se manifiestan indiferentes. Sólo dos apuntan que les gustaría elegirlo a ellos. Sin embargo, en las entrevistas queda patente que los temas son los responsables de que la tarea sea motivadora o mecánica, fácil o difícil. “Si no conoces el tema te trabas”, dice S4 (16). Hay alumnos que no están al día en cuestiones de actualidad y no son capaces de elaborar el tema desarrollando ideas. Sus textos son un *collage* de frases hechas, cogidas de la TV o de la radio, o escuchadas a sus compañeros durante la discusión oral en grupos. Para otros el tema depende del estado de ánimo, además de los conocimientos. En cuanto a la elección del tema S5 dice que es más cómodo que lo proporcione el profesor, pero eso supone que el alumno puede desconocer el vocabulario y no tener ideas sobre él. De todo ello concluimos que la planificación del tema es algo esencial durante el proceso de escritura, tanto si el tema es proporcionado por el profesor como por los alumnos, y que la clase de escritura ha de proporcionar los elementos para garantizar el éxito en el desarrollo del tema y en la elaboración de las ideas, ayudando a sistematizar los contenidos que se van procesando.

Además de los cuestionarios mencionados arriba, también se les pasó un cuestionario tras las producciones iniciales para que compararan los procesos de escribir en L1 y L3. Los resultados fueron los siguientes:

L1-L3	S2*	S3	S4	S5	S6	Grupo L1 (11 estudiantes)
TIEMPO	L1	L3	L1	Ambas igual	L3	8 L3 más tiempo
Atención al contenido	L3	L3	L3	L1	L3	9 L3
Atención a la forma	L3	L1	Ambas igual	L1	L3	7 L3
Más exigencia y esfuerzo	L3	L3	Ambas igual	L3	L3	11 L3
Mayor revisión	L3	L1	L3	Ambas igual	L3	9 L3
Más riesgos	L3	L3	L3	L3	L1	10 L3
Mayor complejidad	L3	L3	L3	Ambas igual	L3	6 L3
Mayor satisfacción	L3	L1	L3	L1	L1	7 L1
Mayor motivación	L3	L3	L3	L1	L3	9 L3
Mayor libertad de expresión	L3	L3	L3	Ambas igual	L1	8 L1
Uso de L1 en L3	—	—	√	—	¿?	6 si 5 no

\* El estudiante S1 no rellenó este cuestionario

Figura 58: Comparación de los procesos en L1-L3.

Como se puede constatar en la figura anterior, aunque la hipótesis dice que la carta en L3 requiere mayor esfuerzo y tiempo que la carta en L1 (Silva *et al*:1997), este resultado no lo podemos confirmar con nuestros sujetos aunque con todo el grupo posiblemente sí, aunque no está tan claro el resultado. Hay otros factores que afectan como puede ser el tema, del que hemos hablado antes. De todos modos, parece claro en las respuestas que el esfuerzo mayor fue escribir la carta en L3. Fue la que ocasionó mayor revisión, la que hizo tomar mayores riesgos y la que fue más compleja. Sin embargo, de la que más satisfechos se sienten es de la carta en L1, aunque en la que se han expresado con mayor libertad fuera en la carta en L3 (excepto en el grupo que manifiesta lo contrario). De estas respuestas destaca un caso singular (Paco S5), cuyas respuestas difieren en gran medida de las del resto.

### 9.1.3. Valoración de la secuencia de instrucción

En este epígrafe presentamos los resultados de los cuestionarios sobre los módulos integrantes de la SD. Primero examinaremos las respuestas de los seis alumnos cuyos casos se estudian con más detalle. A continuación procederemos a examinar los resultados obtenidos con el grupo de alumnos. Empezaremos con el último módulo y seguiremos avanzando hasta el módulo primero, pues así obtenemos una información retrospectiva desde la visión global.

En esta figura podemos constatar los cuestionarios que fueron contestados en relación a los módulos. Como hemos anticipado en el capítulo 5. *Metodología*, cada módulo se impartió en dos sesiones. El cuestionario siempre se contestaba al finalizar la segunda sesión. Generalmente con prisas. Algunos alumnos se lo llevaban para contestarlo en casa y después se les olvidaba traerlo. Con todo, los datos son suficientes para el relato que vamos a hacer.

MÓDULOS	S1	S2	S3	S4	S5	S6	GRUPOS
1	—	√	√	—	√	√	21 contestan
2	—	√	—	√	√	—	17
3	—	√	√	—	—	√	22
4	√	√	√	—	√	√	31
5	—	√	√	—	—	—	10

Figura 59: Cuestionarios contestados por módulos.

En esta tabla podemos constatar que no todos los estudiantes contestaron todos los cuestionarios. Por ejemplo, Alfonso S1 sólo contestó al cuarto. El  $\checkmark$  indica los cuestionarios contestados.

### *Comparación entre sujetos*

A continuación explicaremos el conjunto de las respuestas empezando por las del quinto módulo.

1) En este cuestionario pedíamos una evaluación de los objetivos y de los procedimientos. Los objetivos eran “resumir los buenos consejos para planificar la carta” y “utilizar otros textos para planificar el propio”. Los procedimientos eran “planificar una carta a partir de los participantes y de la intención, saber utilizar las estrategias de cortesía y las plantillas de revisión”.

De sus respuestas averiguamos que Amparo (S2) y Patricia (S3) saben utilizar otros textos de modelo para escribir el texto propio, que Patricia (S3) sabe resumir los puntos importantes para planificar una carta, que ambas conocen los procedimientos básicos para escribir una carta, que saben revisar y planificar el texto. Las respuestas de S3 son casi todas afirmativas, a pesar de que sólo entiende la mitad del módulo y de que no deja claro si ha encontrado útil esta lección.

Amparo (S2) contesta afirmativamente a casi todas las preguntas y comenta sobre lo que han hecho y aprendido durante la SD:

We have analysed the letters of opinion given and we have written some short letters to practise what we have seen in each module.

We have learnt to read and to interpret letters of opinion, and to use language and different expressions in order to express our opinions and feelings accurately.

We have learnt to plan, revise and evaluate our own letters to make them clearer and more effective (véase anexo VI).

En el resto del grupo, como comprobamos en la tabla de arriba, sólo 10 alumnos contestan el cuestionario (de entre 51 alumnos). De entre estos diez, seis han entendido casi todo el módulo, tres la mitad de él y uno no contesta. Este último comenta:

The five modules have been really interesting, in spite of my personal lack of time. The writings in class are very useful, because I have been aware of lots of problems that take a lot of time to solve at home. It is a pity that I haven't been aware of all this in the previous months<sup>3</sup> (véase anexo VI).

<sup>3</sup> El texto ha sido editado para no reproducir errores gramaticales.

Preguntados sobre qué han hecho y qué han aprendido durante este módulo, un alumno contesta:

To write a letter to a newspaper in order to share with the readers our opinion about the Prestige

How to write an opinion letter following three steps:

First paragraph

Middle section

Last paragraph or conclusion (véase anexo VI)

Otro alumno contesta a esta segunda pregunta:

We have learnt to communicate our opinions to other people and express them in different ways depending on what we want to transmit (véase anexo VI).

Otro alumno afirma:

To write a letter to the editor, expressing our feelings, opinions about a specific issue

We have learnt to put more emphasis in our writings, use irony, rhetorical questions, make our letters more or less polite. Structure our letters. Use adverbs in the correct position. Take into account other people, other participants in communicative acts (véase anexo VI).

Otro señala que ha escrito una carta al editor y que ha aprendido a escribir una carta útil, diciendo lo que realmente quería.

Otro cree no haber entendido los objetivos demasiado bien, pero piensa que ha aprendido a planificar y a estructurar una carta de opinión. Este mismo individuo manifiesta que ha disfrutado del módulo, que ha resultado útil, pero que sólo ha entendido la mitad.

Al contestar sobre si saben utilizar pautas de revisión, seis lo hacen afirmativamente y cuatro no responden. Respecto a si saben utilizar estrategias corteses, ocho alumnos contestan afirmativamente, mientras que dos no lo hacen. Sobre si saben planificar utilizando su conocimiento de los participantes, siete afirman y tres no contestan.

2) En el cuestionario cuarto, que era el que se centraba en la cortesía, fue contestado por todos menos por una alumna. En él pedíamos también una evaluación de los objetivos y procedimientos. Los objetivos incluían el tacto para influir en el lector, las estrategias directas e indirectas. Las respuestas son casi todas afirmativas en todos los casos. Destacamos un comentario de Patricia (S3): “I would like to have a list of politeness structures. And the same in every module, at the end, like a summary [...]”.



Esta alumna en la entrevista deja muy claro cuál es su concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje: el profesor ha de proporcionar una lista para poder aplicar las estructuras al texto que se escribe. Algo muy práctico.

Todos los alumnos contestan que han disfrutado el módulo y lo encuentran útil, sólo S3 dice que entiende la mitad, el resto dicen que lo entienden todo. Esto contrasta con las entrevistas en las que algunos dan a entender que la conceptualización de las estrategias les resultó complicada. Olga (S6) también señala que los eufemismos los identifica mal, aunque el resto lo entiende bien. Amparo, Patricia y Olga (S2, S3 y S6) no contestan afirmativamente a si saben identificar las estrategias de solidaridad e independencia. Parece ser que la terminología les resulto confusa, tanto la de estrategias de cortesía positiva y negativa como la de estrategias de solidaridad e independencia.

Siguiendo con el resto de los alumnos del grupo, destaca una alumna que contestó con el comentario de que ella ya conocía estos aspectos de la lengua (refiriéndose a los aspectos del módulo cuarto: *las estrategias corteses*). De los treinta y uno que contestan este mismo cuestionario, catorce lo hacen afirmativamente a las tres preguntas: han disfrutado, ha sido útil y han entendido todo el módulo. En cambio, sólo han entendido la mitad siete individuos más que manifiestan haber disfrutado del módulo y a quienes les ha sido útil. Cuatro individuos más afirman que no les ha gustado y cuatro más dejan este aspecto sin contestar.

Varios alumnos manifiestan que les pareció que faltaba tiempo, que hubo demasiada información y que los ejemplos hubieran sido útiles para no evitar confusiones, especialmente en lo referido a las estrategias indirectas (*off record*): metáfora, ironía, eufemismos e hipérboles.

3) En el cuestionario tercero, que trataba sobre la acción verbal, se les pedía asimismo una evaluación de objetivos y procedimientos, así como la función pragmática de las formas modales. Este módulo incluía verbos parentéticos y las distintas formas de modalización. Aunque Amparo y Olga (S2 y S6) parecen haber seguido el módulo bastante bien, Patricia (S3) señala que no tiene claro casi nada porque no vino el primer día. Este es un problema para todos los alumnos que no asistieron el día que se presentó el proyecto de escritura y la SD a los alumnos, pues, aunque se les entregó posteriormente el cuadernillo de materiales, la introducción a las sesiones eran los cimientos donde se asentaba todo el edificio de la SD. De todos modos, también S2 manifiesta cierta perplejidad con el método empleado durante la clase y dice que se sentía perdida porque no sabía exactamente qué hacer. Sin embargo

afirma haber disfrutado de la lección y haberla entendido. De las respuestas a los objetivos, da la impresión de que la expresión verbos parentéticos no les ha quedado clara.

De los veintidós alumnos del grupo que contestan el cuestionario del M3, siete lo hacen afirmativamente a las tres preguntas: han disfrutado, ha sido útil y lo han entendido. Uno señala:

I have the same problem as in the other modules. The module is not difficult, but there is too much information. If I want to improve I have to practice more, but we go too quickly.

Del resto, seis no han disfrutado y seis más no responden a este aspecto. Una alumna indica que lo más difícil ha sido medir la escala de los hechos (*factuality scale*), ya que se equivocó al hacer los ejercicios. Este aspecto de la SD, los verbos modales, eje central del sistema de la lengua inglesa para expresar la modalidad lógica y deóntica, fue tratado en profundidad y desde un prisma cortés, puesto que la expresión de la modalización constituye un componente fundamental de la competencia escrita. La modalidad constituye un fenómeno inherentemente pragmático. Según Vershueren (1999:129):

It involves the many ways in which attitudes can be expressed towards the 'pure' reference-and-predication content of an utterance, signalling factuality, degrees of certainty or doubt, vagueness, possibility, necessity and even permission or obligation (Vershueren, 1999:129).

Además, es un recurso lingüístico que los hablantes activan en las cartas al director (véase 5.3.3.5. *Proceso de análisis de las cartas de opinión de los alumnos*).

Cinco alumnos manifiestan haber entendido sólo la mitad del módulo. Cuatro de ellos informan que iban perdidos por no haber asistido a clase el día anterior y no pudieron participar en las actividades, puesto que no habían realizado la práctica escrita que se revisaba ese día. Otra alumna apunta que no pudo digerir tanta información en tan poco tiempo, aunque la información es buena. Por el contrario, otras dos alumnas añaden que este fue el más sencillo y ameno de los realizados hasta el momento.

4) En cuanto a las respuestas al módulo segundo (M2), que trataba sobre la estructura de las cartas de opinión y que pedía, como en los anteriores, evaluación de objetivos y procedimientos, los estudiantes contestaron afirmativamente en su mayoría al aprovechamiento del módulo. Entre las cuestiones se encontraban la estructura de la carta, la distinción entre hechos y evaluación de los mismos, la actitud, los valores y las

evaluaciones, así como el léxico apropiado. Lo más sencillo para Amparo (S2) ha sido la comprensión del módulo, para Eugenia (S4) exponer los hechos y para Paco (S5) la evaluación de los hechos. Los cuatro (S2, 4, 5 y 6) están satisfechos con su participación en este módulo y, mientras S2 piensa que en el futuro tendría que intentar participar más, S4 cree que tendría que compartir más sus conocimientos con sus compañeros, y Paco (S5), por su parte, piensa que tendría que seguir trabajando y participando como hasta ahora.

Dentro de las respuestas del grupo, la mayoría contesta afirmativamente a las tres preguntas, (han disfrutado, participado y lo encuentran útil).

5) En cuanto al módulo primero (M1), que trataba de los elementos de la situación de comunicación (participantes, finalidad y actitud), así como de la identificación de la idea principal, el tema, y la función de *we inclusivo*, los cuatro sujetos se muestran seguros de haberlo entendido, de ser útil y de haber disfrutado y participado de las actividades. Por otro lado, Amparo (S2) señala que la parte más difícil ha sido elegir el tema para la carta de opinión, para Patricia (S3) entender las actividades, para Paco (S5) reconocer los elementos de la situación de comunicación y para Olga (S6) identificar la actitud del hablante.

Para esta misma alumna, lo más fácil ha sido decidir el tema, pero para Paco (S5) reconocer los participantes, para Patricia (S3) saber qué decir del tema y para Amparo (S2) analizar las cartas modelo. En cuanto a lo más interesante, para esta misma alumna ha sido leer las cartas modelo y lo menos interesante identificar los participantes. Para S3 lo más interesante ha sido aprender las partes (la estructura), y para Olga (S6) explicar los hechos y opinar y lo menos interesante reconocer a los participantes. Para Paco (S5) las cartas de opinión no han sido nada interesantes, pues este tipo de texto no le interesa, tal como manifestó a la profesora el propio alumno. Este mismo alumno no encuentra nada que le haya interesado en especial.

Del grupo, hay dieciocho estudiantes que contestan afirmativamente a si la participación en el módulo ha sido satisfactoria, aunque una alumna apunta que necesitaría más práctica para retener toda la información y pide que se trabaje más despacio.

*Variación entre sujetos*

Los alumnos no coinciden, por lo demás, en sus respuestas acerca de qué constituye lo más fácil o más difícil, lo más interesante y lo menos interesante. Por ejemplo, la producción breve es fácil, difícil, interesante y poco interesante, si tenemos en cuenta las opiniones de unos y otros. Identificar los elementos de la situación comunicativa es fácil y poco interesante.

Saber cuál es la finalidad y la actitud de la carta es tanto fácil como difícil e interesante. Identificar a los participantes es fácil y difícil, a la vez que poco interesante. La estructura es fácil y difícil; y también interesante. Encontrar el tema es fácil, y discutirlo en grupos es interesante. Es interesante la utilización de los recursos retóricos, pero también difícil, aunque para otros resulta poco interesante. Resulta, sin embargo interesante la lectura de otras cartas como ejemplo y buscar hechos que apoyan la idea principal. Molesta el tiempo limitado y la brevedad de las cartas que obliga a un lenguaje concentrado, porque hace la actividad más difícil, como también responder a los cuestionarios, que resulta aburrido y escribir tantas cartas de opinión. Los alumnos escribieron un total de seis cartas.

A continuación presentamos una tabla donde consignamos sus respuestas. La tabla muestra algunos elementos que se repiten. Esto es natural ya que se debe a que lo que unos alumnos consideran difícil otros lo consideran fácil, lo que a unos les interesa a otros no les interesa tanto. Los elementos que aparecen en el recuadro de *Fácil* nos podrían remitir a los elementos universales, que son fáciles porque forman parte del mundo de la experiencia del alumno. Los elementos que aparecen en el recuadro de *Difícil* se refieren a aquellos elementos que no forman parte de la experiencia del alumno y que por lo tanto necesitan ser aprendidos. El hecho de que haya elementos coincidentes nos lleva a pensar que *la estructura*, por ejemplo, constituye un elemento conflictivo, fácil para unos y difícil para otros porque no tienen desarrollada las capacidades lingüístico-comunicativas en la misma medida.

<p><b>Fácil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La producción breve</li> <li>• Aprender a opinar en una carta al editor</li> <li>• Encontrar el tema</li> <li>• El significado de una carta de opinión</li> <li>• Identificar los hechos, la idea principal</li> <li>• Los elementos de la situación comunicativa</li> <li>• La finalidad, la actitud</li> <li>• Reconocer a los participantes</li> <li>• La estructura</li> <li>• Las discusiones</li> </ul>	<p><b>Difícil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El lenguaje, los recursos (la mayoría)</li> <li>• La producción breve</li> <li>• La actitud</li> <li>• La primera impresión</li> <li>• Identificar los participantes</li> <li>• La finalidad</li> <li>• La estructura</li> <li>• Resumir las ideas</li> <li>• El tiempo limitado</li> </ul>
<p><b>Interesante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La producción breve</li> <li>• La actitud y los sentimientos</li> <li>• La finalidad</li> <li>• El orden de las estructuras</li> <li>• Aprender a escribir una carta de opinión</li> <li>• Discutir el tema, los hechos e intercambiar opiniones</li> <li>• La utilización de recursos especiales</li> <li>• Leer otros ejemplos</li> <li>• Buscar hechos que apoyen la idea principal</li> <li>• El lenguaje concentrado</li> </ul>	<p><b>Poco interesante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La producción breve</li> <li>• La situación comunicativa</li> <li>• Los participantes</li> <li>• Reconocer la actitud</li> <li>• Los recursos lingüísticos especiales</li> <li>• Expresar la opinión en pocas palabras</li> <li>• La longitud</li> <li>• El cuestionario</li> <li>• El proceso tan largo para escribir la carta de opinión</li> <li>• Escribir sobre lo mismo una y otra vez</li> </ul>

Figura 60: Respuestas de los estudiantes acerca del grado de dificultad e interés de los contenidos de la secuencia didáctica.

Los otros dos recuadros: lo *interesante* y lo *poco interesante* tiene que ver con la motivación de los estudiantes durante la SD. Los elementos que aparecen en el recuadro *interesante* remiten a aquellos aspectos de la SD que les motivaron. Estos elementos fueron los que conectaron con su zona de desarrollo próximo Constituyen la realidad a partir de la cual es posible el aprendizaje. Se trata en algunos casos de estrategias relacionadas con la habilidad de escribir a nivel medio y avanzado, como la expresión de actitudes y sentimientos, la expresión de la intención (finalidad), el aprendizaje de un género discursivo nuevo, la utilización de recursos retóricos y corteses, el desarrollo de la argumentación y del lenguaje periodístico. Sin embargo, lo *poco interesante* se refiere a aquellos elementos que no se disfrutaron porque no resultaron suficientemente motivadores o porque, quizás, se realizaron sin el tiempo suficiente para gozar de ellos. Ésta no es una cuestión menor. Es el caso de algunas producciones breves o de los cuestionarios que se vieron como una obligación al final de la clase. Los alumnos necesitan mucho tiempo para escribir y el hecho de que sea una texto breve a veces incluso complica las cosas. Los cuestionarios, por otro lado, no se contemplaron como parte de la enseñanza y aprendizaje sino como parte de la investigación y es algo que

cuesta hacer porque significa restarle tiempo a la clase. Algunos elementos de la SD se contemplaron como redundantes porque pertenecen a lo conocido y por eso no resultaron motivadores. Ese es el caso de la situación comunicativa o los participantes, o reconocer la actitud. Finalmente, escribir siempre cartas de opinión en vez de otro tipo de textos como narraciones o descripciones, cartas de otro tipo, etc. les resultó monótono, especialmente porque la SD se alargó demasiado.

En definitiva, la secuencia de instrucción diseñada es susceptible de mejoras tal como vimos al final del capítulo 7: *La secuencia didáctica*, tanto en relación con los contenidos de cortesía y de género como en relación al contexto social de la investigación (el nivel de maduración intelectual de los alumnos). En cuanto al primero, la secuencia diseñada necesita ser enfocada en relación a los tres planos de las cartas: plano del contenido, plano morfosintáctico y léxico y plano pragmático concretando más la acción global a realizar y variando luego los factores contextuales, por ejemplo cambiando la carta según distintos medios de comunicación (revista, prensa amarilla, prensa culta, prensa local, etc.), de manera que el factor audiencia aparezca potenciado en la tarea y dando la posibilidad a los distintos grupos de elegir el medio de comunicación en el que se sientan más a gusto. Además, es conveniente que la tarea se enfoque en relación al tema y se planifique más el contenido desde el plano de las ideas, pero también desde los elementos léxicos y las estructuras sintácticas, dando más tiempo a las prácticas de escritura enfocadas. Finalmente, potenciando ciertos conocimientos conceptuales de orden pragmalingüístico y metapragmático que les ayuden a planificar y revisar sus textos de forma ordenada y sistemática.

La tabla siguiente es un resumen sobre cada módulo. Las tres preguntas clave son si han disfrutado del módulo, si lo han considerado útil y si lo han comprendido. Estos datos nos ayudan a comprender mejor el entorno educativo en el que los alumnos adultos aprenden. Los datos revelan que la SD funcionó bien, puesto que la mayoría disfrutó de las actividades, las encontró relevantes y las entendieron, al menos en parte. Aquellos alumnos que no las entendieron manifestaron que no habían asistido a parte de las sesiones y que eso les había imposibilitado una participación más activa en los grupos y una comprensión más total.

Módulo	Han disfrutado, ha sido útil y han entendido todo	Han entendido la mitad, aunque han disfrutado y ha sido útil	No contestan a si han disfrutado, pero les parece útil y lo han entendido	No se pudo implicar, aunque lo considera útil y ha disfrutado
5	7	3	0	0
4	14	7	4	1
3	6	6	6	5 Entendieron sólo la mitad
2	14	1 No contesta	1	2
1	18	2	1	1

Figura 61: Cuestionarios final de cada módulo en el conjunto de alumnos.

Los datos también revelan la gran variación entre unos sujetos y otros, puesto que lo que para unos resulta interesante para otros no lo es y lo que para unos resulta difícil para otros resulta sencillo. Como constatamos en el epígrafe 3.4. *El sujeto de aprendizaje*, los adultos parten de experiencias muy distintas. Experiencias educativas, de trabajo y familiares a partir de las cuales han de conectar las nuevas experiencias formativas que reciben en la EOI. No es extraño pues que su valoración y apreciación de la secuencia de instrucción presente variaciones tan enormes. Los adultos están orientados por la pertinencia de lo que hacen. Si las actividades no las ven aplicables directamente a su trabajo o a su vida, como sucede con la carta de opinión, es posible que no valoren del mismo modo los contenidos de la SD. Los adultos son seres prácticos. Necesitan centrarse en aquello directamente útil y relevante. Los profesores hemos de hacer un esfuerzo cada vez mayor por comunicarles de modo explícito en qué sentido la secuencia de instrucción les puede venir bien.

Volviendo a los cuestionarios y a lo que los alumnos responden en ellos, parece haber un cierto consenso en las respuestas sobre el hecho de que la información fue demasiado extensa y conceptualmente compleja, y de que hubo las ocasiones de planificación, práctica escrita y revisión hubieran necesitado de más tiempo. De ahí que en un futuro replanteamiento de la SD, la información haya de sufrir algunas alteraciones: mayor claridad conceptual, reducción de los conceptos, práctica más sistemática en la planificación y revisión de textos, una mejor recapitulación al final de cada módulo y una optimización del tiempo, que se podría traducir en textos más breves tanto en la producción inicial como en la final y mayor tiempo dedicado a escribir, adquirir conocimientos sobre el tema del que se va a escribir e incremento del tiempo para modificar los textos. Dado el número de alumnos por clase en estas fechas, replantear las tareas de escritura como escritura colectiva y no individual.

*Procesos de escritura: los escritores no expertos*

En cuanto a los procesos que siguen los escritores no expertos, los cuestionarios realizados muestran que los estudiantes no suelen utilizar la L1 para escribir ni preparar sus escritos, que no suelen escribir borradores y que quieren información de la profesora sobre los errores de léxico y de gramática. Utilizan el diccionario siempre que pueden pero rara vez utilizan la gramática para comprobar o generar una estructura. Casi ninguno utiliza diagramas para la lluvia de ideas y casi nunca piden opinión sobre su escrito a otra persona antes de darlo por finalizado. Los escritos de tiempo pautado causan bloqueos en la escritura a causa de la ansiedad que se genera y los que menos ansiedad producen son los escritos de experiencia propia. Casi todos quieren mejorar en el uso idiomático del lenguaje y poderse expresar con mayor claridad y precisión. Para ello apuntan los errores en una libreta y los repasan antes del examen.

Por otro lado, parece confirmarse la hipótesis de que se produce una relación entre dominio de la L3 y habilidad para escribir, puesto que escribir sobre un tema difícil presenta problemas lingüísticos. También parece establecerse una relación entre habilidad para escribir en L1 y en L3, y entre práctica frecuente y habilidad. Otra hipótesis que parece confirmarse es la que hace referencia a los modos de responder a los escritos (Freedman, S.W. *et alri*, 1987). Los estudiantes esperan del profesor que localice los errores y que corrija la gramática y los aspectos formales del texto. Por otro lado, los grupos numerosos no ayudan a una atención personalizada que lleve a un diálogo específico sobre los problemas de cada cual. La solución estaría en la escritura colectiva, que no tiene por qué estar en contradicción con la autonomía y autorregulación de los adultos, ya que cuando los adultos son aprendices de L3 ni son tan autónomos ni se regulan tan bien. Otra solución se hallaría en un mejor entrenamiento en la corrección de los textos propios y de los compañeros. Esto plantea muchos problemas con grupos numerosos, pero es necesario dedicarle mayor atención en el futuro. La gestión del aula de escritura pasa por una distribución del alumnado en grupos que permita controlar cada vez mejor los procesos de planificación y revisión de textos.

Finalmente, como señala Leki (2000:108), la adquisición de la habilidad de escribir tiene muchísimas facetas, lo que la convierte en un objeto de investigación extremadamente delicado y complejo, al que sólo nos podemos acercar con descripciones detalladas de los aprendices uno a uno. Descripciones que han de tener en



cuenta el contexto de aprendizaje de forma específica y concreta. Es decir, las que tienen en cuenta las condiciones en las que escriben y en las que se detalla la incidencia de la lectura en la escritura, así como la relación entre el conocimiento sociodiscursivo en L1 y en L3. En definitiva, esta metodología se ha mostrado apropiada para relatar lo que ocurre en esta situación de escritura, tal como señala Cumming (1998:62).

En conclusión, podemos afirmar que los alumnos necesitan aprender a planificar y a revisar mejor sus textos, necesitan saber que además del diccionario, pueden utilizar la gramática y otras herramientas como el *Language Activator*<sup>4</sup>. Necesitan también reducir la ansiedad especialmente en los exámenes cuando el tiempo de escritura es limitado y conseguir acelerar la resolución de los problemas que plantea la escritura gracias a diagramas y lluvia de ideas en L1. Necesitan más práctica de escritura en tiempo limitado para activar las habilidades procesuales en tiempo real. Finalmente necesitan trabajar más sobre la experiencia vivida y evitar situaciones de escritura en las que se exigen conocimientos que no poseen.

## 9.2. Las entrevistas

En este epígrafe tendremos en cuenta las entrevistas, los cuestionarios y las anotaciones de clase como información adicional para la triangulación de los datos. Como hemos dicho antes, las entrevistas, aunque no estaban previstas en un inicio, se realizaron en mayo con el objeto de completar la información de los cuestionarios, y de poder abordar más a fondo algunas de las mismas cuestiones planteadas allí. Las entrevistas proporcionan información adicional sobre la secuencia de instrucción, las actividades y los materiales empleados. La técnica utilizada es la retrospección y la introspección de seis alumnos

Las entrevistas, realizadas a final de curso, sirvieron, pues, para que algunos alumnos recordaran lo que había sido la secuencia de instrucción, realizada en el primer trimestre del curso y también para aportar información sobre los procesos de escritura y sobre la tarea. Los aspectos tratados en estas entrevistas que fueron de carácter bastante abierto los hemos agrupado en: secuencia de instrucción, dificultades para la realización de la tarea, y progreso en las capacidades de escritura. En general, los estudiantes valoraron la SD de formas distintas, aunque todos destacaron como

---

<sup>4</sup> Un diccionario que ayuda a expandir vocabulario y a incrementar el dominio del idioma de ma (Longman).

aspectos positivos que habían ganado en fluidez a la hora de expresarse por escrito y, como aspecto negativo, que la SD había resultado densa y larga.

### 9.2.1. Secuencia de instrucción

La secuencia de instrucción fue valorada en las entrevistas por los participantes.

A continuación destacamos tres de las opiniones:

Tengo que valorar necesariamente de una manera positiva, porque entra dentro de mi campo de intereses. He estudiado filología y forma parte de la reflexión teórica del lenguaje [...] personalmente me interesa, en el aspecto teórico me parecieron interesantes las sesiones. En el aspecto práctico creo que la aplicación práctica es más inconsciente (Alfonso, S1).

[...] eso también me gustó, los textos que diste al principio de curso, analizar los textos y ver cómo se usan las estructuras dentro de esos textos. Me acuerdo que los comentamos mucho, los trabajamos mucho [...] La verdad es que fue un tema interesante, porque nunca me había parado a analizar cómo se escribe. Entonces a mí me fue bien en lo que es estructurar un texto, y ver que hay diferentes niveles, y que según para lo que escribas hay que usar un vocabulario, unas estructuras, según para implicarte más o menos en el texto, para eso estuvo bien, lo que pasa es que lo encontré muy largo, creo que se hizo un poco pesado al final (Amparo, S2).

Pienso que fue útil, pero fue muy larga. Pienso que podemos aprovecharla más siendo muchísimo más corta, dejando solamente las pautas para aplicarlas, sin explicarlo tanto, porque como es igual que en castellano, yo creo que en tres clases se podría haber hecho una carta al director muy bien hecha. Solamente dando las pautas de cada día: estas frases, estos verbos, estos tal, y por qué se hace, y a escribir [...] había mucho tiempo que era vacío, no aprendíamos, estábamos leyendo para que se utilizaba, pero no nos servía para luego utilizarlo (Patricia, S3) (véase anexo VI).

En cuanto a los módulos, Eugenia (S4) comenta lo siguiente:

[...] había de todo, había algunos que eran útiles, pero otros eran un poco liosos, porque a lo mejor utilizabas conceptos lingüísticos en inglés, que ni siquiera a lo mejor en español llegábamos a comprender o no los sabemos, entonces se te hacía un poco complicado entenderlo y, a la vez, tener que hacerlo o que buscarlos entonces, en ese sentido, sí que había, hombre, no sé las frases pronominales o nominales todo eso sí, hay gente que sí que lo conocemos (S.4) (véase anexo VI).

Como se puede observar la reflexión metalingüística y metapragmática se valora de modo diverso por los distintos participantes. Mientras que Alfonso y Amparo, S1 y S2, los dos alumnos que escriben mejor, valoran la reflexión sobre la lengua y el funcionamiento del discurso, otros ven algunos problemas basados en su experiencia escolar previa. Según Patricia (S3), en tres clases se podría haber aprendido lo mismo, aplicando mecánicamente las locuciones corteses y el léxico. La lectura y el análisis no forman parte del aprendizaje según la valoración de esta alumna, que considera “tiempo vacío” el tiempo dedicado al análisis del discurso. Otra alumna critica la introducción

de *conceptos lingüísticos* como si el aprendizaje pudiera tener lugar prescindiendo de estos conceptos. En fin, la secuencia de instrucción fue apreciada de modo diverso por los distintos participantes de acuerdo con sus expectativas sobre lo que había de ser la clase de L3 y de acuerdo con sus experiencias intelectuales y educativas previas. Estas expectativas a menudo chocaban con las expectativas de la profesora/investigadora sobre lo que tenía que ser la SD. Se aprecian en general discrepancias entre la profesora/ investigadora sobre lo que ha de ser el objeto de enseñanza y aprendizaje y la mejor metodología para alcanzar esos objetivos.

### 9.2.2. Dificultades para la realización de la tarea

Dado que el tema de la tarea inicial era la pena de muerte, un tema conocido y discutido previamente por la mayoría en L1, una estudiante afirma:

[...] tenía un montón de ideas que decir y pensaba que me iban a salir muy fácilmente, y cuando estaba escribiéndola me quedé como bloqueada, queriendo decir tantas cosas y luego no sabía cómo ponerlas y pienso que no me salió muy bien por eso porque de repente me vi con muchas cosas que decir y huy no sé ponerlo... (Olga, S.6) (véase anexo VI).

Sin embargo, otra alumna considera, por el contrario, que el hecho de tener una opinión formada le ayudaba porque así no tenía que elaborar la opinión; únicamente “decirla”:

[...] porque, claro porque si encima tienes que hacer un debate personal de si estás a favor o en contra y encima luego lo tienes que expresar también en inglés entonces ya la duda se multiplica.

P. Quieres decir que si no tienes opinión...

R. Sí, si no sabes lo que piensas sobre la pena de muerte y encima lo tienes que expresar en inglés pues es que te trabas (S.4) (véase anexo VI).

Bialystok (1993) señala que las distintas tareas se distinguen por el tipo de exigencias que suponen para cada individuo. Estas exigencias se pueden determinar y analizar según su dificultad. La habilidad o “proficiencia lingüística” (*language proficiency*) consistiría en equiparar la capacidad de procesamiento con las dificultades de la tarea. Cuanto estas habilidades son suficientes para realizar la tarea adecuadamente el hablante demuestra dominio lingüístico. Los componentes del procesamiento son el análisis y el control (*analysis of knowledge & control processing*). El segundo, que es el que nos interesa tiene tres niveles (conceptual, formal y simbólico). Aplicados a la competencia pragmática implica control del procesamiento en los tres niveles.

En los adultos el proceso por el cual el lenguaje puede adquirir funciones pragmáticas es peculiar:

Adult second language learners generally begin the task of mastering the pragmatic structure of the new language at the second (formal) level of representation and attempt to develop a symbolic representation from that system [...] The problem for adults is to learn the symbolic relation between forms and contexts appropriate to the second language (Bialystok, 1993: 52).

De manera que en los adultos el problema se centra especialmente la adecuación, por eso es necesario desarrollar estrategias para que los adultos distingan entre significados explícitos e implícitos y entre situaciones de comunicación que necesitan estar marcadas. Las producciones de estas dos alumnas demuestran que no se trata de la dificultad del tema sino de la relación formal entre las formas lingüísticas y los contextos. Es posible que si el contenido se elaborase primero en L1 el control de la tarea en aquellos alumnos cuyos niveles de lengua son todavía muy básicos sería más sencillo. Es posible que tengamos que volver a la traducción explícita en los primeros niveles de enseñanza cuando el nivel de lengua es verdaderamente escaso. Las impresiones que tenemos tras la experiencia y las respuestas obtenidas es la de que la competencia pragmática necesita desarrollarse, independientemente del dominio del tema.

Por último, en relación a las dificultades para la realización de la tarea de escribir una carta de opinión a un periódico, nos encontramos con dos problemas: elaborar un pensamiento crítico (Williams, 2003) y utilizar fuentes. Para producir un escrito sobre un tema complejo (escribir sobre temas de actualidad) hay que informarse previamente utilizando una serie de fuentes escritas y no escritas. Pero utilizar las fuentes no es algo sencillo si no se tiene experiencia previa. Es necesario aprender a analizar las fuentes y a utilizarlas para apoyar las afirmaciones que se hagan.

A la luz de las respuestas obtenidas, vemos que la complejidad de las tareas planteadas en los últimos cursos de EOI no se pueden abordar únicamente desde una perspectiva lingüística, ni tan si quiera pragmática, vemos que elaborar un texto de la complejidad de la carta de opinión requiere replantearse la escritura desde la enseñanza del género como objeto de enseñanza. Un objeto complejo porque tiene que ver con el problema de la representación de la realidad. Nosotros hemos establecido tres niveles en la manera de representar esa realidad: el nivel global (la intención), el nivel de estructura de la interacción (nivel estructural) y el micronivel (lingüístico). Los alumnos

han de ser alfabetizados en L3. Hemos de enseñar retórica y hemos de enseñar lengua. Al enmarcar la enseñanza de la escritura en la enseñanza de los géneros discursivos comprendemos mejor en qué consiste enseñar a escribir en L3: no sólo es enseñar a construir oraciones sin faltas. Ese algo más que nos vemos impelidos a enseñar cuando enseñamos a escribir está muy bien explicado por los teóricos del género. Se trata de enseñar a participar en las comunidades discursivas objeto de enseñanza mediante formas típicas, ceñidas por expectativas. Los géneros son acciones retóricas tipificadas por el uso. Los géneros responden a situaciones típicas. Gracias a la escritura aprendemos formas nuevas de significar y de participar en la actividad de la comunidad social. El aprendizaje de la escritura ha de ser situado, ha de estar motivado contextualmente y constreñido socialmente por las expectativas. La dificultad de la tarea está en relación con la alfabetización entendida no sólo como dominio lingüístico sino como familiarización con las formas discursivas que son los géneros típicos de la comunidad discursiva objeto de enseñanza y aprendizaje.

### **9.2.3. Progreso en las capacidades de escritura**

A lo largo de estas páginas hemos insistido en la idea de que los usos escritos son complejos y requieren una enseñanza específica, pues no se aprenden sino es en situaciones de enseñanza formal. Nuestro enfoque de la lengua escrita se ha centrado a lo largo de toda la SD en un género discursivo específico: la carta de opinión al director de un periódico. Al centrarlo en un género específico podríamos enseñar su estructura, sus funciones y las características lingüísticas de este tipo de texto. Durante el periodo de instrucción proporcionamos a los alumnos textos de referencia a partir de los cuales observar las características prototípicas de este tipo de documento.

La mayoría de los encuestados manifiesta satisfacción con el grado de dominio alcanzado en la capacidad para escribir. Tras la secuencia de instrucción y las experiencias de escritura, se muestran más seguros de los aspectos involucrados en la actividad de escribir (planificación, textualización y revisión) y tienen mayor fluidez para expresarse con confianza, aunque esta seguridad y confianza no se traduzca, como hemos podido ver en el epígrafe anterior, en textos perfectos. A continuación citamos las impresiones de los estudiantes entrevistados. Sus palabras muestran esos aspectos psicológicos del aprendizaje que muchas veces dejamos de lado en el aula a la hora de enfocar las tareas de escritura:

[...] pienso que ahora soy un poco mas fluido y mas natural al redactar [...] me pareció muy bien, el problema fue ese que no hay tiempo. Entonces fue muy larga (Paco, S.5)

[...] la verdad es que noté un cambio grande, porque cuando empecé el curso y empecé a ver todo lo que había que hacer, primero me consideré incapaz de poderlo hacer, incluso pensé: qué hago aquí yo, no estoy preparada para esto. Pero pienso que desde diciembre sí que he notado un cambio, porque me veo como más segura para escribir [...] la seguridad en ti creo que eso influye muchísimo porque el vocabulario te fluye más fácilmente a lo mejor no te bloqueas tanto y te salen más palabras que realmente las has estudiado en años anteriores y pues cuando no te sientes segura de ti misma pues parece que se te ha olvidado todo lo que sabes incluso al notarte tu mas segura pues tienes una actitud mejor a la hora de escribir una redacción o expresar tu opinión (Olga, S.6) (véase anexo VI).

Una cuestión que preocupaba a la profesora y que se menciona en la entrevista, aunque no tiene el peso suficiente en ella como para destacarlo aparte, es el referente al uso de la L1 durante el proceso de escritura. En la entrevista podemos constatar que ningún alumno dice utilizar la L1 en la planificación del texto. Sin embargo, O. Guasch (2001:14) destaca la escritura en L1 durante la planificación del texto como una estrategia facilitadora para la escritura en L2/L3. Quizás los profesores tendríamos que revisar los planteamientos de base que nos impiden renovar nuestras estrategias como enseñantes de la lengua escrita.

Otro dato de la entrevista es que la mayoría de alumnos, si no todos, no han tenido experiencias previas de escritura procesual durante su formación en L3. Este dato tiene un alcance institucional que solamente podemos apuntar aquí. Se hace necesaria una revisión urgente de la metodología de la enseñanza de la escritura en la EOI, de manera que se incorporen los avances de la investigación en este campo en cuatro aspectos especialmente. Primero, la actividad de escribir es social y el aula es el entorno social donde deben aprenderse sus usos en una diversidad de contextos de escritura. Segundo, cada uno de los usos escritos de la lengua requiere del escritor conocimientos específicos adecuados al contexto, a la actividad social en marcha y al destinatario. Tercero, hacen falta tareas auténticas que den sentido tanto a la actividad de aprender a escribir como a la actividad de aprender lengua. Y, cuarto, el modelo del proceso es una alternativa válida porque permite la intervención del profesor en el mismo momento en que se aprende a usar la lengua dentro del aula.

Esta visión de lo que debe ser la enseñanza y el aprendizaje de la escritura choca con las percepciones de los alumnos. Una gestión de clase diferente y una forma también diferente de enfocar la revisión y corrección de los textos. Respecto de la gestión de la clase en grupos pequeños, este autor (Guasch) afirma que sólo los alumnos con un nivel de confianza bajo y un nivel de ansiedad alto ante la escritura se

benefician de la escritura colectiva, o de las discusiones en grupo para sacar ideas sobre las que escribir. Sin embargo, los estudiantes con un desarrollo cognitivo superior se benefician del trabajo individual. Esta hipótesis parece confirmarse a partir de las percepciones de la profesora.

En cuanto a la revisión, convendría derribar los *ídolos de la tribu* rápidamente para no construir edificios intelectuales sobre arenas movedizas. Nos referimos al desarrollo cognitivo de los alumnos adultos que se tropieza indefectiblemente con las formas de hacer de siempre respecto al número de redacciones y su corrección. Así una alumna, ausente durante la revisión en grupos, señala:

[...] lo que pasa es que ha habido veces en que las dabas corregidas y otras no las dabas corregidas, entonces claro las que estaban corregidas, pues sí intentas fijarte y intentas reescribirlo a ver como estaría y todo eso, pero claro las que no están corregidas te quedas un poco con la duda de dónde está (Eugenia, S4) (véase anexo VI).

Parece como que la única función de escribir en clase es la corrección de la gramática. La profesora leyó las redacciones y las fotocopió pero no quiso darles el trabajo hecho a los alumnos y les invitó a hacer la revisión por sí mismos. A veces es difícil generalizar y poder instruir sobre problemas comunes a las distintas composiciones escritas, ya que los problemas que presentan son específicos de cada una.

En otros casos, los alumnos se quejan de que cuando comentan las redacciones en grupo se pasan los errores unos a otros, como dice S.1, cuando la profesora le pregunta en qué medida el trabajo en grupo les ha favorecido el desarrollo de la competencia escrita:

Bueno yo quizá en ese punto no soy tan..., creo que las conversaciones con compañeros pues que no permiten, nosotros mismos transmitimos errores que cometemos y vamos en cuanto al objetivo de mejorar en la competencia lingüística soy un poco escéptico en cuanto a eso (Alfonso, S1) (véase anexo VI).

¿Cómo hacer para que los compañeros ayuden a un autor aprendiz a buscar ideas, a organizarlas, a revisar el borrador? ¿Cómo hacer para que los compañeros intercambien ideas sobre el texto, su proceso de composición, su planificación, su textualización? ¿Cómo ayudar a que el proceso de planificación y revisión entre compañeros sea realmente significativo e interesante? He aquí tres cuestiones clave que la enseñanza de adultos ha de plantearse. El modelo de SD de Camps lo permite, pero hace falta una cultura de aula diferente, una cultura de la institución en la que todos los

participantes entendamos que la revisión es un factor central para escribir bien, que necesitamos desarrollar estrategias para escribir mejor, para planificar, para revisar, para editar los textos según la audiencia y el propósito de los mismos. Que hace falta reconocer que la escritura es una acción social que implica generalmente colaboración. Que tenemos que desarrollar en nuestros alumnos la habilidad de analizar los propios escritos de forma crítica e implementar estrategias de revisión efectivas y que, ante todo, hay que descentralizar el aula y dar mayor protagonismo y autonomía y responsabilidades a los estudiantes y enseñarles a trabajar en colaboración con los compañeros de clase.

En cuanto a las “estrategias corteses”, el concepto mismo resultaba extraño a los alumnos que se refieren a él como a “no excederse en la opinión” o “no ponerle demasiado énfasis”:

Sí, sobre todo de no ser demasiado, de no ponerle demasiado énfasis y no excederme demasiado en la opinión es un poco también lo de la pena de muerte era...

P. Controlar tus impulsos

R. Sí es que son cosas tan evidentes (refiriéndose al desastre del Prestige o a la Pena de Muerte) que tiendes a ser un poco eufórico y a excederte entonces tienes que encontrar un punto medio y encima en inglés que también suele ser una lengua que exige como un lenguaje como muy formal, más que el español que es más, como que permite un juego más...(véase anexo VI).

De estas declaraciones podemos destacar que para la enseñanza de la L3 necesitamos un modelo alternativo de la cortesía. Un modelo que no sea abstracto ni universal, sino concreto y ceñido a los usos que estamos enseñando. El modelo predictivo de la cortesía textual ha de proceder de la teoría del género, de las teorías socioculturales que parten de la relación entre el discurso y sus contextos o escenarios culturales. Los textos son concebidos en relación con los ámbitos de uso y los participantes en la interacción. Son concebidos como prácticas sociales que funcionan gracias a unas reglas de juego que las limitan y son a la vez constituidas por esas mismas prácticas sociales. Gracias a estas prácticas sociales los individuos nos desarrollamos psíquicamente. La vida social, la vida de los discursos y de los textos cristaliza en los textos y es el análisis del discurso el que permite deconstruir esos textos para redescubrir en ellos la dimensión social de las prácticas discursivas. La cortesía así concebida es un dado, un hecho social, presente en todos los discursos. Los participantes en la interacción llegan a conocer el comportamiento adecuado en una situación dada cuando existe un hábito interiorizado gracias a la práctica en ese campo



de acción discursivo. La evaluación de las dimensiones sociales de la interacción es individual y es difícilmente objetivable. Los alumnos sin embargo han de saber que los enunciados poseen fuerzas distintas y que estas fuerzas son controlables y han de serlo por los hablantes para poder entrar en la interacción de una forma armoniosa y para conseguir alcanzar sus fines comunicativos de acuerdo con los factores relevantes en la interacción.

La enseñanza sociopragmática y pragmalingüística (la cortesía) ha de poder dar instrumentos a los alumnos para descifrar el código pragmático de los mensajes de manera que puedan apreciar por qué los participantes codifican sus discursos de la manera que lo hacen y por qué esas codificaciones se interpretan por los hablantes como corteses o descorteses y a qué inferencias pueden dar pie. También necesitan saber cuáles son las prácticas habituales de los tipos de discurso en los que se están entrenando para participar en la esfera social pública y apreciar el equilibrio y desequilibrio que se produce en las relaciones gracias a los efectos del lenguaje sobre las relaciones entre participantes. Enseñar a escribir es de alguna manera enseñar a pensar y a actuar en un mundo discursivo. Lo más esencial es crear un entorno apropiado y escoger un tema relevante a partir del cual los estudiantes se puedan implicar tanto en la creación del texto como en su revisión.

Uno de los problemas que se han señalado sobre la escritura procesual es la cantidad de tiempo de clase que se consume (Tsui, 1996). En este sentido, las ventajas según se miren pueden constituirse también en inconvenientes. Así, respecto a la idea de utilizar el tiempo de clase para prácticas de escritura un alumno, contesta:

Sí, sí, porque si tu lo haces en casa no es lo mismo que estás tú aquí guiándonos y a lo mejor te surge alguna duda, siempre te consultamos y nos lo aclaras. En casa claro, pues eso no (véase anexo VI).

Es manifiesto que el tiempo que necesitan los alumnos para escribir no es únicamente una cuestión de cronómetro, sino una cuestión ligada a los sistemas de ayuda, al contexto de producción. Hay que pensar que durante el proceso de escritura los productores no nativos tienen problemas en dar forma a sus ideas y en dar forma a las palabras y a las frases. Están preocupados por la textualización (la generación del significado) y no se ocupan suficientemente de la revisión definitiva del texto. Por eso la ayuda del profesor o de un compañero experto entrenado en proporcionar el tipo de ayuda adecuada es un elemento clave en el aprendizaje. Esta es la razón por la que la

intervención durante el proceso es equivalente a tiempo de calidad para escribir, para aprender a escribir. Es el argumento definitivo para que la tarea de escritura deje de ser una tarea de rutinaria para realizar en casa y para que constituya el contenido primordial de las secuencias de instrucción y no un apéndice al final de la secuencia.

Es necesario abordar las prácticas de escritura a partir del procesamiento de información escrita u oral previa, por ejemplo, haciendo una audición de las noticias, o debatiendo en clase sobre el tema sobre el que tratará la tarea de escritura para que tomen nota de las ideas más relevantes de manera que puedan desarrollar su pensamiento. Para preparar las actividades y los materiales conviene separarse un poco de la actualidad inmediata, puesto que los temas se comprenden un poco mejor cuando los tenemos a cierta distancia. Además, los temas en caliente pueden herir susceptibilidades. Por otro lado, no hay que dar por descontado que los alumnos conocen los temas de actualidad, ya que no en todos los casos esto es así, aunque sea su obligación como estudiantes de nivel avanzado, por eso asegurar el contenido mediante la transposición de información del oral al escrito o de la lectura a la escritura es un factor crucial a la hora de iniciar temas y tareas.

Es un hecho que muchos alumnos llegan a último curso sin el nivel de conocimientos lingüístico-comunicativos que se les supone. Por ejemplo, un alumno dice:

[...] no sabes las estructuras y las formas que hay para escribirlo. Entonces si vas dando las consignas como con la carta al editor, pues entonces vas guiándonos y ya sabemos escribirlo correctamente (Eugenia, S4) (véase anexo VI).

Esto requiere tareas abiertas a muchos niveles de competencia distintos, adaptables a cada alumno de modo que pueda aprovechar la tarea al nivel que le convenga. En definitiva, el modelo de procesos y el modelo de la evaluación del producto se tendrían que combinar de forma flexible y adaptada a cada caso, de manera que tanto los estudiantes con más nivel e independencia como los más flojos y que necesitan un tutelaje más próximo puedan sacar el máximo beneficio de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el aula. Escribir en L3 es una tarea tremendamente laboriosa, pues difiere estratégica, retórica y lingüísticamente de escribir en L1, por lo tanto los profesores hemos de tener una actitud distinta ante ella.

#### 9.2.4. Conclusión parcial

El alumnado de la EOI se encuentra en una franja entre 25 y 35 años y su alfabetización es muy variada, pues hay alumnos universitarios, profesionales junto a otros que apenas han recibido educación formal; es por tanto un alumnado adulto, en algunos casos con un alto grado de formación, que busca en la EOI proseguir con su educación lingüística con fines diversos, generalmente ambiguos, como estar más preparado para las eventualidades de la vida (un nuevo trabajo o un viaje). La mayoría no tienen experiencias de viajes a países de habla inglesa, aunque les gusta el inglés y dedican una media de tres horas semanales aparte de las clases. Los alumnos que mejor escriben son aficionados a la lectura y los que tienen más problemas son también los que menos leen. Los que escriben lo hacen por trabajo o por cuestiones académicas. No siempre leen lo que escriben y no reflexionan sobre lo que leen en sus borradores para mejorarlos. Este aspecto tendría que mejorarse en la instrucción enseñando a los alumnos a leer y a hacerlo más atentamente, verificando que concuerda exactamente con el que uno había pensado o deseado (su representación de la tarea). La mayoría escribe para practicar y aprender la lengua, pero no persigue objetivos propios de la experiencia escritora, de modo que los escritos son muchas veces piezas muertas antes de haber nacido y no auténticas exploraciones creativas y reveladoras. Camps (2000b:77) señala que “los motivos para escribir deberían promover los motivos para aprender a escribir”. ¿Cómo podemos hacer para darles motivos para escribir a estos alumnos de manera que tengan motivos para aprender a disfrutar expresando sus ideas, demostrando sus conocimientos, recuperando información de otras fuentes?

En primer lugar distinguiendo entre contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales, ya que eso permite considerar los aspectos motivacionales como algo inherente a los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje de la L3 y no como una causa exterior (Camps, 1991:37). Pero como indica esta autora eso no siempre es fácil. Resulta difícil enseñar a los alumnos a ser más corteses, si no tienen un nivel de lengua mínimo y si no conocen mínimamente los textos de la lengua objeto.

En segundo lugar, distinguiendo entre competencias generales, por un lado, y competencia sociolingüística, discursiva y lingüística, por otro, ya que eso permite considerar los aspectos pragmáticos (competencias sociolingüística y discursiva) como algo inherente a la competencia general y no como algo separado de la misma. Pero eso tampoco es algo fácil. La capacidad de ajustar el mensaje a la situación comunicativa,

incluso cuando el tema no es conocido sólo se consigue cuando el hablante es capaz de utilizar un amplio abanico de estructuras gramaticales y un vocabulario preciso. Sólo así puede vehicular la actitud y la modalidad de manera semejante a como lo haría un hablante nativo. A esto hay que sumar la capacidad para desarrollar una idea compleja de forma adecuada, iniciando y terminando el discurso convenientemente, presentando la idea con un estilo personal y convincente y construir una cadena de argumentos que incluyan las explicaciones más relevantes.

En tercer lugar, consiguiendo que los alumnos se apropien del metalenguaje necesario para hablar de los textos, puesto que eso se traducirá en usos verbales más apropiados. Como señala Camps (1991:39) una pregunta básica que la investigación en didáctica de la lengua tiene planteada se refiere a la interrelación entre saber y el saber hacer, entre uso de la lengua y conocimiento sobre la lengua. En las entrevistas hemos podido observar algunos ejemplos de la actividad metalingüística explícita de los alumnos. En S1 esta actividad es verbalizada en el metalenguaje científico. Utiliza palabras como *hedging* o *face*, “registro”. Es el único alumno que es capaz de manifestar este tipo de metalenguaje. Amparo (S2) se refiere a estos conceptos, pero en lenguaje cotidiano. Esta estudiante habla de “contenerse” y “no soltar todo lo que piensas”. En cambio S3 habla de “estructuras” y de “vocabulario”, de “lo que habíamos visto durante el curso” o de adverbios de modalidad, como *frankly*. Eugenia (S4) habla de “no meterse mucho” para referirse a utilizar procedimientos de indirección, mitigación o de no realizar el acto amenazador y de “controlar tus impulsos”. Afirma “le das la vuelta para decir lo mismo de manera educada y ya está”. Esta alumna señala que la profesora utilizaba conceptos en inglés que ni siquiera en castellano sabían. Paco (S5) habla de “estructuras”, “inversiones”, “modales”, *linkers*, “adverbios”. Mientras que Olga (S6) emplea los términos “más fuerte”, “más impactante” y “más suavcita” para referirse a la fuerza ilocutoria de los enunciados y a los fenómenos de mitigación, mientras que utiliza la palabra “estructuras” para referirse a los patrones verbales.

El análisis de las entrevistas demuestra que estos son documentos válidos para averiguar si los alumnos utilizan los conceptos que el profesor ha querido que aprendan, mientras que el análisis de los textos que han escrito pre-post sirve para comprobar si los hacen operativos y los utilizan en sus textos. Aún así queda por resolver la cuestión principal: ¿qué procedimientos son adecuados para elaborar conceptos sistemáticos sobre la lengua? ¿Cómo utilizar esos procedimientos como banco de recursos para resolver los problemas que plantea el discurso escrito? (Camps, 1991:39). ¿Cómo optimizar el tiempo

del aula para enseñar a escribir en L3? Las entrevistas, el análisis de los textos de los alumnos y los problemas que plantea la elaboración de los contenidos susceptibles de ser enseñados o la dificultad del entrenamiento en tareas de revisión nos muestra la complejidad de la empresa didáctica. Las intenciones educativas, en todo caso, no bastan para organizar la instrucción de los usos escritos de manera que lleven a la reflexión sobre los distintos niveles (nivel semántico, nivel lingüístico, nivel pragmático). Hace falta articular las actividades de lectura y escritura de modo tal que lleven a una reflexión fructífera sobre cómo mejorar los usos escritos. Esta articulación ha de integrar las actividades de uso enmarcadas en los géneros discursivos con las de aprendizaje de contenidos específicos, tal como propone el trabajo en secuencias didácticas. En el capítulo siguiente discutiremos los objetivos del trabajo en relación a los resultados del análisis para llegar a unas conclusiones que son más bien sugerencias en relación con los dos ejes teóricos planteados: el aprendizaje pragmático y la enseñanza del discurso escrito.

## Capítulo 10. Conclusiones

Tal como hemos manifestado en la introducción, el objetivo de este trabajo era elaborar una propuesta de instrucción de las estrategias corteses, centrada en un género discursivo (un proyecto de escritura de una carta de opinión a un periódico) y observar los aprendizajes de los alumnos, mediante la comparación de las cartas escritas por ellos antes y después de la instrucción. Para ello nos centramos en el estudio de las cartas de opinión publicadas en prensa en inglés.

Recordemos las preguntas que guían esta investigación:

¿Se puede enseñar la cortesía verbal en el marco de una secuencia de instrucción sobre un género escrito? ¿El conocimiento de las estrategias de cortesía se refleja en los textos escritos por los alumnos? ¿De qué manera es observable el comportamiento cortés en las cartas de opinión al periódico?

Las respuestas que han de quedar reflejadas en las conclusiones nos obligan a referirnos a distintos ámbitos:

- Los principios teóricos que subyacen a este trabajo.
- La metodología empleada.
- El análisis de los datos.

### 10. 1. Conclusiones derivadas de los principios teóricos que sirven de referencia a este trabajo

#### 10.1.1. Pragmática para profesores de L3

La perspectiva pragmática nos proporciona el criterio con el que seleccionar y clasificar los textos al mismo tiempo que nos facilita el marco desde el que poderlos explotar pedagógicamente, porque nos explica cómo funciona el lenguaje tanto desde la perspectiva del hablante/escritor como del oyente/lector. Esta perspectiva es necesaria para que los alumnos puedan desarrollar sus competencias lingüístico-comunicativas porque, entre otras cosas, considera los textos como discursos completos. Estos discursos son susceptibles de ser analizados como una secuencia de actos de habla en la que unos actos se subordinan a otros (unos enunciados a otros) en función de una serie de factores que dependen del evento comunicativo y de las características e intenciones del autor. Para que los alumnos desarrollen sus competencias pragmáticas, para que desarrollen la habilidad de realizar actos de habla de manera apropiada al contexto, es

necesario que desarrollen primero la habilidad de percibir los hechos del lenguaje como hechos no únicamente lingüísticos sino motivados por factores extralingüísticos, psicológicos, ideológicos, sociales, etc., y comprendan que el discurso es, en definitiva, la punta del iceberg de estos mismos hechos.

Un hablante competente, un alumno que finalice el Ciclo Superior de la EOI, ha de saber utilizar el lenguaje de forma adecuada no sólo en contextos de uso familiares, sino también en entornos discursivos alejados de su vida cotidiana, donde la distancia entre interlocutores es media o alta y, además, ha de poder moverse a gusto en los registros empleados en los medios de comunicación escritos. Esta competencia o conjunto de competencias no se adquieren sin una enseñanza especializada, orientada a que los alumnos adquieran estas capacidades, capacidades que tampoco son equivalentes a un repertorio de frases hechas y de fórmulas habituales más o menos felices. Este enfoque consistente en poner a disposición del escritor una serie de fórmulas estereotipadas resulta muy mecanicista y restrictivo, aunque puede ser complementario de otro más abierto orientado a proporcionar a los alumnos cierta sensibilidad hacia el código a partir de la comprensión de los contextos socioculturales de uso de la lengua. Para que los alumnos aprendan a plasmar su intención comunicativa en el texto que escriben, una pedagogía del proceso de escritura que tenga en cuenta el producto (el género) es la alternativa a la pedagogía mecanicista y prescriptiva de modelos al uso. La pedagogía de los procesos de escritura, fundada en una filosofía constructivista, se traduce en un aprendizaje basado en la interacción social en clase. Esta pedagogía es la mejor opción, pues abre nuevas posibilidades de expresión y de comunicación a los alumnos, y les permite desarrollarse en tanto hablantes.

### **10.1.2. El análisis del discurso escrito y la enseñanza de la composición escrita en L3**

El análisis del discurso nos proporciona las herramientas para analizar el discurso de las cartas publicadas y de las cartas de opinión escritas por los alumnos desde un plano pragmático. Nos aporta un modelo explicativo de las distintas dimensiones de los textos, en el que los factores del nivel global se describen en función de la coherencia pragmática. El análisis del discurso nos proporciona también el *interface* para relacionar la coherencia pragmática del texto con la coherencia semántica y con los elementos que aseguran la cohesión de los textos a nivel superficial. Nos

demuestra que las elecciones lingüísticas que hacen los hablantes están motivadas por una serie de condicionantes de distinto orden. Dependiendo de lo que busque el analista, prestará atención a unos factores más que a otros. Nosotros nos hemos centrado en la expresión de la cortesía, tanto desde el macronivel de análisis como desde el micronivel.

Las implicaciones de las teorías procedentes del análisis del discurso y de los géneros discursivos para la enseñanza de la composición escrita en niveles intermedio y avanzado son de largo alcance. Las diferentes aportaciones han establecido criterios y categorizaciones para analizar el discurso escrito, tanto el procedente de los textos auténticos como los propios textos elaborados por los alumnos, en su doble dimensión de procesos de escritura y de productos escritos terminados. Una teoría útil, enriquecida con modelos contextuales y modelos de experiencia, permite además realizar predicciones y deducciones contextuales. Esta teoría, para resultar verdaderamente eficaz, tendría que entrecruzar las estructuras sociales con las discursivas y, a su vez, con las estructuras de cognición social, pero no podemos ocultar que se trata de una teoría que se encuentra en sus inicios. Mientras que la lingüística textual lleva ya veinticinco años de ventaja, el análisis crítico del discurso (CDA) (véase epígrafe 6.2.4. *El acto de opinar*) todavía no ha mostrado todo su potencial. Aún así, la meta del análisis del discurso —que por otro lado siempre ha sido crítico— consiste en analizar el discurso situado, como una función de las estructuras mentales individuales y colectivas operando en los contextos de experiencia individuales y sociales, pues todo discurso individual remite necesariamente a las prácticas sociales de referencia (Maingueneau (2004).

De lo expuesto en el capítulo 2 observamos cómo el análisis del discurso es posible a tres niveles:

- El análisis global.
- El análisis de la estructura.
- El análisis del enunciado.

De acuerdo con ellos, podemos elaborar una propuesta que contribuya a desarrollar las competencias sociopragmáticas y discursivas de los alumnos en lengua escrita. En el primer nivel interpretamos el texto en términos de acción y reconstruimos una supuesta intención del hablante que ha dejado huellas en el texto. Se trata del nivel macropragmático que explica la organización total de la interacción, es decir de la secuencia de actos de habla y de sus contextos con la estructura del discurso. En el



segundo nivel reconstruimos la secuencia de actos que se supone que ha realizado el hablante (Bolivar, 1994), mientras que en el tercero damos cuenta de las estructuras gramaticales y de los elementos que pueden funcionar para transmitir efectos corteses o para evitar la descortesía (Brown y Levinson, 1987). Los tres niveles son necesarios para dar cuenta del discurso de la carta de opinión. Gracias a ellos podemos orientar la didáctica del texto escrito como una negociación entre escritor y lector cuyo objetivo es la eficacia con respecto a las metas generales de la interacción. Se trata de alcanzar la meta con un mínimo esfuerzo (Sperber y Wilson, 1986:46). Estas premisas han servido para elaborar el modelo de análisis que se ha aplicado a las cartas publicadas y a las cartas escritas por los alumnos.

### **10.1.3. Propuesta para facilitar el aprendizaje sociopragmático en lengua escrita**

Para ayudar a los alumnos adultos a adquirir y desarrollar sus capacidades socio-pragmáticas de L3 es preciso asegurar la coherencia entre los distintos elementos que componen la competencia sociopragmática (véase capítulo 3 *El aprendizaje pragmático*). La competencia organizativa y la competencia pragmática necesitan de la competencia estratégica para activar los distintos componentes de la competencia lingüístico-comunicativa. La competencia estratégica constituye un *interface* necesario en la dinamización del lenguaje y es clave en la transferencia inter e intralingüística de habilidades en el adulto (véase epígrafe 4.2.2. *La transferencia de habilidades*).

El interaccionismo sociodiscursivo, al contemplar a los alumnos y profesores como agentes sociales involucrados en prácticas discursivas que los trascienden, constituye el marco adecuado para una pedagogía actual de las terceras lenguas y, junto con la teoría de la actividad, proporciona las herramientas esenciales para una participación eficaz en la sociedad (véase epígrafe 3.3. *El marco didáctico*). La competencia discursiva sólo se puede desarrollar en un entorno mediado por el lenguaje como instrumento de la acción social, en el que los individuos colaboren para apropiarse de usos diversos y de prácticas discursivas alejadas de los entornos más cercanos.

La investigación sobre el aprendizaje pragmático (véase epígrafe 3.4. *La investigación sobre el aprendizaje pragmático*) ha puesto sobre la mesa que la mera exposición, sin una verdadera y auténtica interacción con los textos auténticos producidos por nativos en entornos naturales, no produce un aprendizaje significativo.

Esa es la razón por la que la reflexión metapragmática guiada por el profesor a partir de los materiales producidos por nativos y por los propios alumnos es una necesidad indiscutible en la enseñanza pragmática. Dado que la transferencia de habilidades ayuda a desarrollar la competencia pragmática en L3, toda comparación entre la L1 y la lengua objeto que ayude a favorecer esta transferencia será considerada positiva. En este sentido, tanto las estrategias globales no circunscritas al enunciado concreto, como aquellas estrategias de cortesía verbal que se ciñen al uso de frases hechas, fórmulas fijas o estructuras sintácticas son susceptibles de ser enseñadas, siempre que estemos alerta para que la transferencia venga motivada por decisiones basadas en los conocimientos culturales y sociales que subyacen al evento comunicativo. En cualquier caso, para que el aprendizaje se produzca habrá que enriquecer el entorno comunicativo del aula creando situaciones apropiadas y motivadoras en las que los alumnos adultos se sientan involucrados.

Dentro de las propuestas concretas (véase epígrafe 3.4.1.3. *Propuestas de instrucción*), un modelo dinámico de enseñanza y de aprendizaje de la cortesía verbal, aplicado al discurso escrito, y restringido por el género discursivo de la carta en tanto “marco de acción” o “entorno de aprendizaje” en el sentido en que lo utiliza Bazerman (1997:19), puede ser la solución para superar los límites del estudio de los actos de habla basados en el análisis de la conversación (Blum-Kulka, House y Kasper, 1989). Estas propuestas se llevarán a cabo dentro de un entorno de aula participativo en el que los alumnos asuman la responsabilidad de aprender reflexionando sobre cuál es su experiencia anterior y cuáles son sus metas lingüístico-comunicativas (Schmidt, 1993; Blum-Kulka, 1997; Bou-Franch y Garcés-Conejos, 2002). Este entorno de aula favorecerá distintos grados de autonomía a partir de la negociación de las tareas y de los plazos para llevarlas a cabo con los propios alumnos de acuerdo con su grado de compromiso y su disponibilidad. Pero este camino hacia la autonomía en el aprendizaje mediante propuestas de aula innovadora no es fácil. Por el contrario, está lleno de problemas procedentes de la experiencia propia de cada individuo, de sus prejuicios y del peso de la ideología dominante respecto a lo que es enseñar y aprender a escribir en L3. Impulsando las estrategias socioafectivas, favoreciendo la interacción entre compañeros y aumentando la confianza en uno mismo y en las relaciones con los demás, mediante una práctica constante y paciente, podrá el aprendiz llegar a una mejor regulación de su comportamiento lingüístico-comunicativo y a un desarrollo óptimo de sus competencias pragmáticas en L3.

#### **10.1.4. La secuencia didáctica según el modelo de Camps**

La secuencia didáctica puede constituirse en la última plasmación de las intenciones educativas en el marco de la EOI, donde la educación lingüístico-comunicativa ha de comprender la multiplicidad y complejidad de la alfabetización multilingüe que se pide hoy a los ciudadanos europeos. Esta nueva alfabetización pasa por un modelo basado en procesos que no descuide los componentes sociodiscursivos del discurso escrito, un modelo que ha de buscar la “vía alta” de la composición escrita si quiere optar al desarrollo integral del individuo. Un desarrollo mediado por el entorno de la tarea de escritura (entorno social + entorno físico) que pone en juego los procesos psicocognitivos del alumno adulto para alcanzar metas compartidas en un universo plurilingüe.

Para alcanzar estas metas hay dos factores determinantes: el análisis y el control del procesamiento (Bialystok, 1993). Factores que sólo se podrán poner en funcionamiento cuando se vayan automatizando los niveles bajos de procesamiento. La enseñanza de la escritura en L3 tendrá que resolver este dilema: cómo facilitar las operaciones retóricas de alto nivel mientras se está aprendiendo el código, cómo atender a los niveles altos (macronivel) cuando el individuo está inseguro e intenta componer el puzzle lingüístico a nivel de construcción de frases. Construir las habilidades de escribir es un proceso lento que requiere altas dosis de constancia y paciencia, tanto por parte de los alumnos como de los profesores. Por eso, el modelo de secuencia didáctica constituye teóricamente el marco apropiado porque reúne “proceso de escritura” e interacción, evaluación formativa, contexto, relación emisor-situación social. Gracias a este modelo sincrético, el individuo puede desarrollar las capacidades que le permiten expresarse por escrito y comunicarse con los demás en ámbitos de uso diverso, orientando su escrito a comunidades discursivas con las que tal vez no está familiarizado, ni siquiera en su lengua materna. Ahora bien este modelo teórico tendrá que superar los inconvenientes de su aplicación práctica en contextos de L3, en las EEOOI en particular.

La enseñanza de la composición escrita a través de los géneros discursivos ofrece un prisma adecuado, tanto para la transposición didáctica de contenidos discursivos y pragmáticos, como para la observación individualizada de los escritos de los alumnos, en vistas a su revisión, corrección y posterior evaluación. Hay que tener

presente que el discurso escrito por no nativos difiere de aquel escrito por nativos en múltiples aspectos, especialmente la complejidad y el tiempo que se necesita para escribir. Una comprensión de estas diferencias nos ayudará a los profesores a ser más realistas y a afrontar la construcción de las capacidades en orden progresivo de dificultad, abordando primero aquellos géneros discursivos que presenten menor complejidad para ir abordando poco a poco aquellos que requieran mayor dominio de la L3.

De los aspectos que ha estudiado la investigación, la enseñanza y el aprendizaje de las dimensiones discursivas y pragmáticas de la L3 parecen ser las que se encuentran en fase más embrionaria, a falta todavía de una mayor sistematización de métodos y resultados. De cualquier modo, el hecho de que los significados de los textos estén insertos en dimensiones socioculturales que escapan a los propios hablantes y que son susceptibles de ser analizadas abre nuevas posibilidades de establecer relaciones cada vez más interesantes entre los textos y los contextos en los que aparecen y se interpretan. Aún así, los métodos empleados no son perfectos. No hay un camino claro a seguir, sino exploraciones esporádicas, unas más imaginativas que otras, quedando abierta una gran incógnita: la de cómo valorar los aprendizajes realizados en relación a la instrucción y cómo relacionarlos con la calidad de la instrucción, o más bien con el entorno de aprendizaje y las variables individuales y sociales.

La secuencia didáctica como unidad de enseñanza e investigación en el aula resuelve algunos de los problemas planteados por investigaciones externas al mundo de la educación, y abre perspectivas integradoras, donde, gracias a la descripción y triangulación de las observaciones, se puede llegar a un consenso bastante exacto de lo que ocurre dentro del aula y de cuáles son los problemas de los profesores para enseñar a escribir y de los alumnos para desarrollar sus competencias escritas. La observación de textos de los alumnos recogidos antes y después de la instrucción demuestran que los efectos de la instrucción mediante la secuencia didáctica son positivos, porque, tras un trabajo coherente y continuado sobre las dimensiones más complejas de los textos, la capacidad de mejorar la competencia escrita aumenta en casi todos los casos, sobre todo si dejamos de lado los problemas del código arrastrados de cursos anteriores. Junto con la habilidad de escribir mejor y paralela a ella, se desarrolla una nueva actitud sobre la actividad de escribir y sobre los factores que intervienen ella que contribuye a esperar mejores resultados a corto y medio plazo de los simplemente visibles tras unas semanas de instrucción.

## **10. 2. Conclusiones derivadas de la metodología empleada**

### **10.2.1. Una metodología de investigación en las EEOOI**

La investigación-acción nos permite a los profesores experimentar nuestra intervención en el aula y evaluarla de acuerdo con nuestros objetivos pedagógicos. Esta experimentación posibilita la observación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en condiciones naturales al mismo tiempo que se implementa el plan didáctico. Además de contribuir a la formación permanente del profesorado, la investigación-acción es útil a la institución y a la administración porque permite conocer qué pasa dentro de las aulas y a partir de ahí se puede favorecer la discusión y la cooperación para resolver los problemas que se plantean en ellas. Este conocimiento es relevante socialmente, puesto que enseñar a escribir textos de cierto nivel que exhiban un registro no familiar es una tarea muy compleja.

Mediante la investigación-acción podemos implementar planes innovadores de enseñanza de la escritura gracias a la exposición a diferentes géneros discursivos alejados de la vida cotidiana de los alumnos y observar qué dificultades se plantean cuando los alumnos intentan expresarse y adecuar su discurso a las comunidades discursivas de la lengua objeto. Una de las mayores dificultades consiste en conseguir una representación concreta del destinatario que desencadene la transformación y elaboración de conocimientos temáticos, discursivos y lingüísticos que las tareas habituales no promueven (Milian, 1995:55). El método de la investigación-acción permite recoger información diversa sobre la respuesta de los distintos colectivos a este plan que se sabe innovador, valorarla, discutirla con otros profesionales e implementar reformas para la mejora de los planes con el objeto de mejorarlos ajustándolos a los distintos colectivos.

La investigación-acción no sólo nos coloca en disposición de implementar planes o proyectos innovadores sino de reflexionar sobre la incidencia de las teorías de referencia en los contenidos de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo que favorece cambios en las propias teorías de referencia a partir de cómo se constata su validez en la práctica del aula y en el análisis de los textos producidos por los alumnos. De ahí que el concepto de lo que es conocimiento didáctico se pueda redefinir a partir de estas experiencias de aula y de sus aportaciones.

El mundo textual y discursivo es muy diverso. Para ayudar a los alumnos a apropiarse de las prácticas discursivas de la lengua y cultura objeto de enseñanza y aprendizaje, esta diversidad textual y discursiva ha de ser organizada en parcelas susceptibles de ser segmentadas y jerarquizadas para su apropiación por los sujetos del aprendizaje. Las acciones retóricas que llamamos géneros, basadas en situaciones recurrentes (Miller, 1984:159, en Bazerman, 1997:22), se constituyen así en el objeto de las competencias lingüístico-comunicativas. El proyecto de escritura eje de la secuencia didáctica es el cauce por el que se produce la apropiación de estas herramientas, mientras que las producciones escritas de los alumnos constituyen el material donde se pueden observar los indicadores de esa apropiación (las huellas de la competencia).

Las estrategias de cortesía verbal constituyen indicadores de la competencia pragmática de los alumnos. Su análisis, mediante el método explicativo procedente de la teoría de Brown y Levinson (1987), mejorado por el método procedente de las teorías funcionales, de la lingüística textual, y de las teorías sobre el género, puede dar cuenta de las zonas de dificultad en el desarrollo de las competencias pragmáticas y discursivas. Estos análisis de las estrategias y de las competencias discursivas de los seis casos se consideran desde una metodología cualitativa, descriptiva y etnográfica, que facilita la comprensión de los fenómenos lingüísticos a la luz de otros factores relevantes en los procesos de aprendizaje, proporcionando una magnitud sociopsicológica que enriquece la perspectiva lingüística.

Otra ventaja de la metodología empleada es que al tomar como unidad de análisis la secuencia didáctica, se pueden poner en relación los segmentos de instrucción con los aprendizajes realizados, arrojando luz sobre ciertos aspectos de la intertextualidad que quedan ocultos en otros métodos de análisis. La manera en que la construcción del saber es llevada a cabo por los aprendices pasa así a primer plano, al igual que los ajustes que lleva a cabo el profesor para adaptar los contenidos a los destinatarios, haciéndolos así más relevantes y significativos. La investigación-acción permite dar cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera integrada.

El estudio pre-test-post-test, por otro lado permite dos tipos de comparaciones, transversales entre los seis casos analizados y longitudinales entre cada aprendiz en particular, descubriendo los patrones semejantes y poniendo a la luz los casos más singulares. Finalmente, los métodos introspectivos proporcionan un telón de fondo donde los problemas y efectos de la instrucción se ven a la luz de las propias percepciones, clichés y prejuicios. Con nuestro método de análisis no pretendemos la

generalización de los resultados sino la iluminación de los aspectos que tienen que ver con la intersección entre la secuencia de instrucción, los textos de referencia, las composiciones escritas tras la misma y las percepciones de los participantes.

### **10.3. Conclusiones derivadas del análisis de los datos**

#### **10.3.1. Las cartas de opinión y la cortesía**

El modelo descriptivo adoptado nos ha permitido enfocar la carta de opinión desde la perspectiva pragmática como un tipo de discurso de interés público de carácter eminentemente interactivo y dialógico, a medio camino entre lo individual y lo social. Este carácter específico del discurso de la carta se establece en dos aspectos: la relación con los enunciados precedentes a los que responde y la orientación al lector. Ambos aspectos constituyen el origen de las restricciones en cuanto al tema, al tipo de acciones globales adecuadas al género y al estilo comunicativo. Para hacer efectivo el mensaje el hablante tiene a su disposición una serie de estructuras retóricas que le permitirán planificar un mensaje de forma que sea procesado fácilmente por el lector. Entre estas estructuras, una de las más recurrentes es la de problema-solución y la de opinar a favor o en contra de algo (premisa-argumentos).

El discurso precedente se toma como punto de partida, en un número considerable de casos, para dotarlo de propiedades sujetas a cierta evaluación, crítica, rectificación, etc., dando pie a una secuencia de acciones entre las cuales referirse a los hechos y comentarlos parecen consagrarse como las dos funciones pragmáticas axiales en este género discursivo. Llevar a cabo estas funciones supone en todo caso posicionarse frente a los hechos o frente al discurso anterior, construyéndose como sujeto del discurso en el devenir de las prácticas discursivas de la comunidad de habla de la que se forma parte. Este posicionamiento implica siempre la construcción de otro al que se dirige el hablante. Otro que se construye ya desde la misma selección del tema del que trata y por supuesto de la acción global que realiza mediante el discurso, ya sea de ruego, crítica, rectificación, congratulación, etc.

El modelo de análisis se desenvuelve en tres niveles, acto global, estructura organizativa y estrategias corteses, y demuestra la vitalidad y dinamismo de un género camaleónico, capaz de adoptar formas y tonos distintos en función de la intención comunicativa, del tema y del tipo de riesgos que asume el hablante al comunicar su opinión. Riesgos sobre todo de poner en peligro su imagen o la del lector. Estas

consideraciones en torno a la imagen obligan a una planificación del discurso que tenga en cuenta el efecto no deseado de las expresiones valorativas de modo que se establezca un equilibrio entre aquello que queremos comunicar y los peligros de la comunicación de la opinión, entre la fuerza ilocutiva y los efectos perlocutivos de los enunciados. De ahí el carácter indirecto de este discurso que vehicula sentimientos potentes, muchas veces procedentes de emociones profundas pero sentimientos y emociones dirigidas a ser compartidas, por ello necesitadas de una legitimación por parte del destinatario, quien ha de aceptarlos y simpatizar con ellos.

Para que este acto potencialmente amenazador de expresar una actitud y posicionarse frente a hechos externos sea aceptado, los hablantes activan una serie de estrategias corteses encaminadas a suavizar esta potencial amenaza que vulnera las respectivas imágenes de los participantes en el evento comunicativo. De las tres variables identificadas por la teoría: poder, distancia y seriedad de la imposición (P, D y W) (véase 1.3.2. *La cortesía verbal*); la seriedad del acto de habla parece ser la variable fundamental en este género discursivo de la carta de opinión.

Tras el análisis de las cartas seleccionadas, llegamos a una caracterización del género según tres criterios fundamentales: el inicio de interacción, la acción global y la acción específica. Cuando las cartas inician la interacción rompen el silencio y se convierten en primeras intervenciones que probablemente serán seguidas por otras, si el tema iniciado en ellas despierta interés en los otros lectores (que es lo deseable desde la perspectiva del periódico). Cuando las cartas responden a una interacción previa, se construyen como réplicas a estas. Cuando llevan a cabo acciones globales, se construyen como una secuencia de acciones específicas jerarquizadas entre sí, susceptibles de mostrar una macroestructura interna que dé cuenta de su organización en enunciados distintos. La organización revela una estructura superficial de tipo tripartito con un inicio, una parte media y un cierre. El inicio cumpliría la función de referirse a los hechos (al tema), la parte media a comentarlos y proporcionar las explicaciones necesarias, mientras que el cierre establecería la posición del hablante respecto al tema y llevaría a cabo la acción definitiva del acto de habla, como ocurre en la carta *Open Letter to Tony Blair*. Esta carta la consideramos como un modelo canónico del género, puesto que el cierre realiza una acción verbal directiva con un verbo performativo explícito en primera persona del plural. Los enunciados precedentes a este enunciado con verbo performativo explícito formarían, pues, el edificio de la carta, cuyo objeto es



sostener este performativo explícito, realizando las acciones previas y de legitimación de la opinión.

En conclusión, la carta de opinión prototípica se puede considerar un género epistolar argumentativo con abundancia de elementos expresivos organizados en torno a un hecho o tema con acción única: comentar un hecho o dar la opinión a favor o en contra de algo, quejarse, etc. Esta carta prototipo cuenta con patrones retóricos diversos por lo que presenta una gran libertad de modelos posibles, prevaleciendo en todo caso aquel en el que el inicio proporciona la referencia a los hechos mediante la creación de un escenario mínimo desde donde se puedan interpretar, la parte media los comentarios a los mismos, generalmente en forma de explicaciones o narración de los hechos, y el cierre clarifica la postura del hablante realizando, en su caso, la acción verbal específica motriz, a la que se sujetan las acciones de apoyo o preparatorias, o sintetiza la opinión en una conclusión que llega tras el desarrollo de la argumentación.

No existe un modo único de iniciar ni de concluir una carta y la variación de formas lingüísticas es la nota predominante en las cartas examinadas, aunque las oraciones declarativas sean las más utilizadas para vehicular la referencia a los hechos y comentarlos. Pero, aunque no exista un modo único de iniciar o concluir una carta, puesto que se trata de un discurso interactivo dirigido al lector con el objeto de conseguir su adhesión, tanto el inicio como el cierre deben tener el elemento de enganche necesario con el supuesto lector, para atraerle a la lectura primero e impactarle con el cierre después.

De entre los recursos más utilizados, las preguntas retóricas y los usos inclusivos destacan entre otras estrategias de cortesía, que se mueven en un amplio espectro de posibilidades que incluyen expresiones periféricas, modalizadores encarnados por elementos diversos, léxico apreciativo (opiniones, valores, juicios) y mitigaciones y realizadores de la opinión. La ironía y el humor destacan entre las estrategias del macronivel por su eficacia a la hora de comunicar la postura del autor con fuerza. Un cierre apropiado es un elemento clave en la comunicación, un exponente claro de la competencia del hablante y de su habilidad para mostrar la relevancia de su mensaje.

Mediante los usos inclusivos, el hablante muestra solidaridad con el lector, mitigando la amenaza de la interacción y se aproxima a él. La presencia del hablante puede ser patente o difuminada, proyectándose de manera subjetiva en el plano lingüístico u ocultándose hasta desaparecer dando a su discurso una apariencia objetiva y desinteresada. La anticipación de consideraciones en torno a la posible adhesión del

lector o a la protección de la imagen del propio hablante puede estar detrás de estas decisiones que inciden en la subjetividad u objetividad de los discursos, aunque estas formas también pueden estar motivadas por el género, la edad, etc. La variación y el equilibrio dinámico entre formas objetivas y subjetivas es moneda corriente en este género, donde el destinatario está inscrito en el discurso, jugando un papel decisivo en la manera en que el texto se despliega sobre sí mismo.

Cuando se quiere potenciar la cortesía negativa, la ocultación del agente es la expresión más evidente, que se revela en la abundancia de oraciones impersonales, pasivas o nominalizaciones. Estas estrategias le dan un aspecto más serio a la carta, la privan de la voz individual para promover la adhesión a unas tesis objetivas e impersonales que tienen aspecto de ser más verdaderas o científicas. Estas formulaciones son apropiadas para formular acciones que intrínsecamente amenazan la imagen pública del destinatario y son eficaces para legitimar aquello que se afirma sin exponerse demasiado.

Las preguntas retóricas constituyen estrategias de evitación de responsabilidad que salvaguardan las respectivas imágenes de interlocutor y destinatario a la hora de emitir opiniones, pues gracias a ellas el eje axiológico se mantiene oculto o diluido. Las cartas publicadas muestran numerosas instancias tanto de preguntas retóricas como de expresiones mitigadoras o realizadoras cuya función social es crucial en este tipo de interacción verbal intrínsecamente amenazante. El acercamiento entre el hablante y el destinatario es la causa de que el hablante se distancie de aquello que piensa haciendo sus expresiones más ambiguas, menos comprometidas, más legítimas.

Por todo ello, el modelo de análisis utilizado en las cartas de opinión sirve a su vez como modelo pedagógico. Este modelo ha de ser un modelo tal que especifique la temática, la situación de comunicación, el tipo de participantes, la intención que guía la planificación del discurso en tres partes diferenciadas y el tipo de estructura o patrón que el texto puede desplegar para que el posicionamiento del hablante resulte adecuado y consiga la adhesión del lector. Este modelo, construido como un encadenamiento estructurado y jerarquizado de enunciados, tiene por objeto potenciar la expresión individual y elevarla a la categoría de práctica discursiva genérica, mediante la actuación de los actores en un escenario creíble. Los patrones lingüísticos de las cartas de opinión tienen que ver con las marcas de los actores o participantes en la interacción, con la forma de referirse a los hechos, con la forma de comentarlos y con la regulación de los numerosos procedimientos de modalización, de apreciación, de mitigación o de

realce, de subjetivización o de objetivización de los contenidos de los mensajes y con la forma de ligar el conjunto de las expresiones, informaciones y opiniones en un todo cohesionado y relevante para la comunidad discursiva a la que va dirigido.

### **10. 3.2. Elementos para una secuencia didáctica sobre la cortesía en textos escritos**

En el capítulo 5 *Metodología* afirmábamos que una de las motivaciones de la presente investigación era averiguar cómo orientar la acción didáctica en la composición escrita avanzada para que los alumnos adultos puedan desarrollar formas de expresión socialmente más eficaces. Hicimos una propuesta: la SD impartida. Ahora se trata de valorarla con el objeto de mejorarla en el futuro. Durante el análisis de la secuencia de instrucción la profesora pudo constatar algunos inconvenientes derivados del contexto. Estos inconvenientes fueron detectados también por los alumnos, quienes así lo manifestaron en las entrevistas realizadas (véase Anexo VI):

1) Que los objetivos de aprendizaje fueron demasiado numerosos, puesto que incluían objetivos referidos al género discursivo, las estrategias de cortesía positiva y negativa, las acciones verbales, y el aprendizaje de la escritura mediante la técnica del proceso. La mayoría de los alumnos no había trabajado estos objetivos en cursos anteriores.

2) Que los ejemplos de cartas modelo que se proporcionaron fueron también demasiado numerosos. Se contó con una dedicación fuera de clase cuando la realidad es que los alumnos no hicieron trabajo entre clases.

3) Que las explicaciones fueron numerosas: La enseñanza de la cortesía y del género consumió tiempo que se hubiera podido dedicar a resolver inconvenientes derivados del control del proceso de escritura, especialmente la atención a la planificación del escrito.

4) Que las prácticas de escritura necesitan mucho más tiempo del que se les concedió, ya que, incluso las mini-cartas breves de tres líneas requieren al menos treinta minutos, en vez de diez minutos, que fue el tiempo del que dispusieron los alumnos.

5) Que el alumnado en general es poco participativo y necesita más estrategias de implicación y motivación para involucrarse de forma más decidida en lo que se está haciendo. Posiblemente si la experiencia se hubiera llevado a cabo en el segundo trimestre el alumnado se habría implicado más, ya que al principio de curso los grupos son muy numerosos y la gente no se conoce.

Estos inconvenientes se podrían solucionar del siguiente modo:

1. Mediante una planificación didáctica de la EOI, de manera que los conocimientos discursivos tuvieran prioridad respecto a los conocimientos formalistas de los departamentos. De este modo las secuencias didácticas serían más específicas y se podría construir el conocimiento sobre bases más sólidas. Esta secuencia pondría énfasis en una sola situación de comunicación para poder dar cuenta de la especificidad de las metas comunicativas y en los medios para lograrlas. Además se centraría más en el proceso de escritura de la carta y en especial en la planificación del contenido.

2. Mediante una evaluación continua que estableciera el trabajo entre clase y clase como parte esencial de los estudios del curso o mediante una selección más estricta de los textos modelo a trabajar en clase.

3. Segmentando los contenidos en varias secuencias sucesivas. Una dedicada a cómo nos referimos a los hechos o a cómo los comentamos, teniendo en cuenta tanto la imagen del hablante como la del destinatario.

4. Reduciendo las explicaciones teóricas. Si centramos los objetivos y los restringimos, consecuentemente también se verán reducidas las explicaciones. Además, si se introducen como resultado del comentario de los textos escritos por los propios alumnos y no como forma de abrir la actividad serán más efectivas y se podrán incorporar a la pauta de revisión desde la propia asimilación del concepto por parte del alumno. Los conocimientos explícitos sobre la lengua y sobre el género discursivo y los usos discursivos hacen avanzar el aprendizaje y son necesarios para el progreso lingüístico-comunicativo. La cuestión es cómo se pueden enseñar mediante procedimientos inductivos.

5. En cuanto al tiempo que necesitan para escribir en contextos de uso al que no están habituados, la investigación ha confirmado la hipótesis de que los alumnos que no dominan la lengua necesitan mucho más tiempo para escribir. Si el tema es desconocido la ayuda que reciben y el tiempo, ambos, han de ser incrementados, ya que los alumnos han de aclarar sus ideas primero y darles forma después. Si los alumnos no están familiarizados con el tema la dificultad

es grande, pero si el tema ha sido muy elaborado previamente entonces la dificultad de trasladar sus ideas de la a la lengua objeto es todavía mayor que si el tema es desconocido y no existen ideas previas (según afirmaciones de los propios alumnos). En ese caso hay que introducir estrategias de reducción y simplificación del mensaje, mediante el diálogo con el alumno. La evaluación formativa permite regular la imbricación de actividades de producción textual y de enseñanza y aprendizaje de un género discursivo. La pauta de revisión como instrumento para el aprendizaje es el resultado de esta imbricación de operaciones de alto y bajo nivel que revelan el potencial estructurador del género.

6. En cuanto a la participación del alumnado en la secuencia hemos de seguir investigando vías de implicación en estos contextos. El objetivo de la secuencia es escribir una carta de opinión sobre un tema real, pero la situación de escritura es simulada. Es decir el motivo se encuentra en los propios alumnos: en una situación preliminar que ofrezca un motivo. Algo que ha sucedido, algo que les irrita, algo que les preocupa sobre lo que necesitan decir algo. Una queja a la que necesitan dar cauce verbal. La carta, sin embargo, es un acto de comunicación simulado. El tema real por ser local no interesa en un periódico internacional. Implicar a los alumnos en este acto de comunicación simulado es uno de los escollos que toda secuencia ha de salvar.

Para concluir, durante el análisis de la secuencia didáctica pudimos comprobar cómo la amplitud de los objetivos alejaba la posibilidad de una pauta de revisión clara y operativa. Una condición misma del aprendizaje es restringir los objetivos pues para que la SD sobre cortesía y género pueda funcionar mejor tendría que hacerlo en una programación de curso coherente, en relación con otras SD de enfoque pragmático y discursivo que aborasen otros géneros escritos propios de este nivel educativo como los artículos de opinión, muy relacionados con las cartas al director o la elaboración de noticias periodísticas a partir de unos hechos. Una programación de aula discursiva requeriría a su vez de una programación de EOI diseñada con unos mismos supuestos teóricos sobre la enseñanza de la escritura, en la que los distintos proyectos se pudieran ir imbricando para desarrollar unas mismas competencias lingüístico-comunicativas en una progresión lógica desde lo menos complejo a lo más complejo a lo largo de los

distintos cursos e idiomas, de manera que esta programación reflejara una cultura de EOI renovada y consensuada entre profesores y alumnos. Esta programación llevada a cabo mediante una metodología inspirada en los mismos principios que hemos defendido a lo largo de estas páginas sería la que orientaría la evaluación formativa que fomentaría procesos cada vez más autónomos y responsables en los alumnos. Esta evaluación de los objetivos del curso mediría la capacidad para usar la lengua en situaciones relevantes y daría cuenta de las competencias emergentes de los alumnos relativas a habilidades de usar la lengua de manera genuina en situaciones del mundo real.

La introducción a la SD ha de servir para crear las condiciones y que se produzca esta necesidad de comunicar algo a alguien. ¿Por qué opinamos en las cartas de los lectores? ¿De qué temas hablamos? ¿Quién nos lee? La SD presentada ejemplifica el proceso de composición escrita desde la representación de la tarea hasta la escritura y evaluación de la carta teniendo en cuenta el contenido, la interacción social y la situación comunicativa real. Para poderla llevar a cabo en toda su complejidad habríamos tenido que dividirla en dos o fragmentar los contenidos y repartirlos entre tres cursos, de manera que se introdujese la carta en Tercero, se siguiese en Cuarto y culminase en Quinto Curso.

En cada curso se trabajarían unos aspectos concretos de la carta y de las estrategias cortesés. La habilidad para argumentar se introduciría en el primer módulo y se iría haciendo más compleja en los módulos siguientes. Los verbos modales ingleses se trabajarían en relación a la carta de opinión también en Tercero, de manera que en Quinto se pudiesen trabajar otros aspectos más complejos de la carta como el eje subjetividad-objetividad y el juego de responsabilidades, es decir, el cambio de fuente enunciativa, cuando el locutor no quiere atribuirse responsabilidades. Estas reflexiones surgen de las restricciones del contexto para llevar a cabo una enseñanza de la lengua en uso de carácter más pragmático que fomente las competencias sociolingüísticas, pragmáticas, y discursivas, así como la capacidad para formar aprendices autónomos, responsables, etc.

Son reflexiones, por lo tanto, que obedecen a los condicionamientos del currículo vigente en las EOI en el momento de elaborar este trabajo. Quizá convendría replantearse la programación de las EEOOI y de los respectivos departamentos para atender objetivos más amplios, no ceñidos exclusivamente al código. Es posible que si acercamos los contenidos lingüísticos a los contenidos retóricos y los insertamos en el

contexto social, teniendo en cuenta las directrices de la psicología sobre el procesamiento (producción y recepción) de los mensajes, nuestra idea de enseñar lengua se aproxime más a la noción de enseñar a comunicarse a través de las lenguas y de los distintos medios y con los distintos recursos para ayudar a formar personas más capaces y con mayores recursos para desenvolverse en una sociedad cada vez más globalizada. Cuando invocamos un género como las cartas al director de un periódico, no sólo invocamos unas pautas concretas, un tema que sea actual, unas palabras que puedan transmitir emociones o que valoren algo, críticas, quejas, etc., invocamos también el papel del periodismo y del comentario en la vida comunitaria, en la política de la sociedad en la que estamos, el poder de un periódico determinado, la reputación pública del firmante(s), y la influencia del número de lectores. Estamos apelando a unos acontecimientos que están ahora de actualidad, y en los que hay muchos actores, un escenario cambiante, un sentido de la audiencia para que la carta tenga éxito. Estamos apelando a criterios de reglas de juego, del buen gusto y de la crítica de una comunidad de hablantes, ciertas actitudes sobre políticos y los puntos más candentes del momento. En este complejo entorno la carta al director tiene que jugar su papel (Bazerman, 1997).

### **10.3.3. El aprendizaje de la cortesía en la EOI: conclusiones**

El proceso investigador que planteábamos en la introducción de este trabajo implicaba, sin duda alguna, un largo recorrido teórico y práctico encaminado a configurar un marco de análisis adecuado para unos documentos que hemos denominado cartas pre-post.

Tras el análisis de estas cartas constatamos que el tipo de instrucción propuesto por Bou-Franch y Garcés-Conejos (2003) ha de adecuarse al contexto, tal como hemos señalado en el epígrafe anterior. El análisis de los datos nos lleva a concluir que los alumnos de L3 necesitan más tiempo y más ayuda en sus procesos. También nos señala la falta de predisposición de este alumnado ante cuestiones de cierta complejidad teórica, así como la necesidad de revisar la planificación del departamento y su coordinación didáctica en torno a las habilidades sociopragmáticas y discursivas en detrimento de los aspectos más formales.

A pesar de estos condicionantes que han limitado el avance en el uso de las habilidades para escribir mejor, el estudio indica que el aprendizaje de los aspectos pragmáticos es posible en el contexto de un género discursivo como la carta de opinión

en los tres niveles que hemos establecido en el modelo de análisis y de instrucción: realizar el acto de habla global, estructurar la carta y mejorar el uso de las estrategias de bajo nivel, especialmente el uso de la ironía y la ocultación del agente. Hemos percibido que, aunque los fallos lingüísticos están lejos de desaparecer, en casi todos los casos examinados mejoran las dos funciones básicas del género: la referencia a los hechos y el comentario de los mismos.

Hemos notado que si los temas hubiesen sido más conocidos y hubiesen tenido más tiempo y más ayuda para desarrollarlos los avances realizados podrían haber sido más espectaculares. A continuación, contemplaremos los resultados referentes a aspectos más concretos, como la secuencia de acciones de que está formado el acto global, la estructura de la carta, y las estrategias corteses.

La secuencia de acciones incluye la referencia a los hechos y su comentario. Respecto a la secuencia de acciones realizadas por la carta desde la perspectiva de la acción global para conseguir realizarla con éxito, hemos comprobado que, comparadas las cartas escritas al inicio y las posteriores a la instrucción, hay un avance generalizado en todos los alumnos y espectacular en una de las alumnas (S2), que mejora sus competencias pragmáticas porque los indicadores del registro empleado así lo manifiestan. En el alumno más avanzado, aunque se producen cambios (S1) estos no son tan significativos como en S2. También otra alumna (S3) muestra rasgos de mayor competencia, si bien no tan espectaculares como S2, pero su carta está más centrada y su estilo es más cuidado. S4 también mejoró su competencia pragmática porque supo establecer el escenario para el comentario con mayor precisión que en PI, y supo legitimar su opinión con explicaciones válidas. Además, pudo realizar un acto potencialmente amenazador de manera cortés. Por último S5 y S6 muestran un estilo comunicativo más desarrollado y maduro que en las PI. S5 es capaz de usar lenguaje indirecto, enfatizadores de la fuerza ilocutiva y un tono asertivo muy apropiado, mientras que S6 es la alumna que manifiesta menos aprendizaje porque su carta presenta problemas no sólo de índole morfosintáctica y de léxico sino también discursivos, de cohesión semántica y pragmática (unidad de propósito), aunque, en este caso, los problemas los atribuimos no sólo a un menor nivel de lengua sino también a las dificultades de la tarea y del campo semántico.

En cuanto a la referencia a los hechos, una de las cuestiones que no tuvimos en cuenta en la SD fue la enseñanza del significado preposicional *respect* (Quirk *et alri*, 2004:706). Este autor señala la variedad de locuciones preposicionales que indican re-



specto a (*with reference to, with regard to, about regarding, in respect of, with respect to, on the matter of, concerning, Re, etc.*). A la vista de los textos de los alumnos, percibimos que la única preposición utilizada es *about* (S1PI, S1PF, S4PI, S5PI, S6PI, S6PF), mientras que las cartas publicadas a veces utilizan “Re” o una referencia entre paréntesis al informe o noticia al que se refieren. A pesar de que la variedad es la tónica general de las cartas escritas por nativos, vemos necesario tomar nota de esta cuestión para una futura secuencia didáctica sobre cartas de opinión.

En cuanto al comentario, este es un aspecto que tiene que ver con la cognición humana por lo que la realización depende no sólo del nivel de lengua sino de la elaboración del tema por parte del aprendiz, de su capacidad para interpretar los hechos, de expresar sus deseos, de entender la realidad, de emitir juicios sobre su entorno. Esto es difícil de enseñar, pero lo que el profesor puede hacer es crear las condiciones para que ese aprendizaje se pueda dar, ofreciendo oportunidades de debatir los acontecimientos sociopolíticos y culturales, de manera que los alumnos puedan intercambiar ideas, posicionarse y aprender a situarse en el mundo de las ideologías.

El análisis muestra la incidencia de la instrucción en la construcción de los enunciados y en el desarrollo de los mismos. Los inicios y finales son más adecuados y el desarrollo de las ideas es más lógico porque se tiene más en cuenta al destinatario. La escritura en el aula permite al profesor ayudar a los alumnos a seleccionar y organizar los enunciados de una forma más eficaz de acuerdo con estos grandes patrones que operan en este género. También se pueden trabajar los dos patrones más recurrentes: problema-solución, premisa-argumentación, llevando a los alumnos a desarrollar sus capacidades discursivas mediante la escritura de cartas que se ajusten a ambos patrones y dándoles los elementos para señalarlos en el texto. Sería conveniente, a nuestro juicio, que el módulo sobre el proyecto de carta de opinión descansase sobre otro módulo sobre la argumentación que enseñara a los alumnos a definir una idea clave o idea fuerza y a desarrollarla a base de razonamientos de acuerdo con la opinión del autor, con su análisis y a plantear soluciones, críticas o tesis alternativas. Este módulo contribuiría a que los alumnos considerasen con claridad la finalidad de la argumentación de ganar la adhesión a una tesis, comprometiendo al lector con determinado punto de vista y usando su capacidad de elección para que en consonancia con su adhesión siga un determinado curso de acción. Como hemos anticipado este módulo se impartiría en tercero o cuarto curso de la EOI.

En cuanto a las estrategias corteses, hemos comprobado en los análisis que los alumnos utilizan una variedad de estrategias de cortesía positiva y negativa al igual que los nativos, pero que lo hacen con una menor fluidez y seguridad. También hemos observado que carecen de un léxico más preciso o con mayor fuerza, por eso en L3 el trabajo con el léxico ha de tener mayor relevancia y abordarse desde las necesidades de expresión que cada proyecto de escritura comporta. Si trabajamos las variedades lingüísticas de acuerdo con el campo del discurso obtendremos mejores resultados en el producto final. Destacamos sobre todo que han aumentado una serie de estrategias como: las preguntas retóricas, el uso de la ironía, la nominalización, la relegación del agente a una posición menos comprometida, y el uso de estructuras impersonales y pasivas, efecto seguramente de la instrucción sobre las estrategias corteses. Sin una secuencia específica sobre estos contenidos los aprendizajes no hubieran sido tan destacados.

En cuanto a las variantes relacionadas con el medio escrito y con la actitud del hablante, los alumnos han mostrado una mayor capacidad para construir oraciones más concisas y frases más fluidas y cuidadosas, y ser sensibles ante las diferencias entre el discurso oral y el discurso escrito. En cuanto al estilo, se puede distinguir en los hablantes muchas variaciones pero en conjunto el estilo semi-formal o neutro es el más adecuado al género. El dominio del estilo debería ser la meta de la educación lingüístico-comunicativa en el Ciclo Superior pero no es nada sencillo pues requiere madurez, tacto, sensibilidad, y capacidad de adaptación (Quirk *et altri*, 2004:26):

[...] personality features which enable the individual to observe and imitate what others do, and to search the language's resources to find an expression to suit his attitude (Quirk *et altri*, 2004:26).

Este autor señala que los estudiantes de L3 se encuentran en la situación de un niño que únicamente tiene una invariante hasta que su lengua es muy avanzada. A continuación señalaremos algunas cuestiones relativas al medio escrito, la actitud del hablante, los procesos de escritura de los alumnos y los modos de escribir.

En lo que se refiere a los procesos de escritura de los alumnos, el análisis de las cartas pre-post revela cambios en la manera de plantearse el discurso escrito. La mayoría de las cartas tienen en cuenta al destinatario, señalan el terreno común e introducen explicaciones necesarias para sostener las opiniones. Sin embargo los alumnos, ni siquiera tras la SD, muestran en general capacidad suficiente para la revisión del

texto mediante una pauta ni para la estructuración en párrafos, por lo que la SD futura necesitará trabajar estos dos aspectos en concreto. El análisis de las cartas de los alumnos muestra la importancia de las decisiones que se refieren a la elección del tema sobre el que escribir y revela que hay que dedicar mucho más tiempo de clase a generar ideas, organizarlas, escribir borradores, leerlos y revisarlos, solucionar problemas de estructuras sintácticas y de léxico si queremos conseguir productos mejor acabados y que exhiban un mayor grado de competencia.

En cuanto a las dos maneras de escribir señaladas por Bereiter y Scardamalia (1987), decir el conocimiento y transformar el conocimiento, el análisis demuestra que las tareas de escritura en L3 convierten las tareas de decir el conocimiento en tareas de transformar el conocimiento por el mero hecho de cambiar de lengua.

Cuando el tema es muy complejo, el alumno no lo puede trasladar de la L1 a la lengua objeto directamente. Lo ha de simplificar primero, transformando las ideas que tiene en su pensamiento en L1. Una vez esa transformación se ha llevado a cabo mediante la reducción y simplificación del mensaje, el alumno puede expresarse en L3. Cuando, por el contrario, el tema no ha sido elaborado previamente, entonces el alumno para poder transformar sus conocimientos, necesita de más ayuda por parte del profesor y también de más tiempo. En el primer caso, se trata de poner lo que piensa en L3, reduciendo el mensaje; en el segundo caso, de elaborar los contenidos para poder expresarlos: una tarea doblemente compleja. Como es obvio, los planes estratégicos de cómo comunicar eso que se piensa, es decir la planificación de los aspectos temáticos y de contenido junto a los aspectos interactivos y sociales del texto, quedan relegados muchas veces por falta de tiempo o de ayuda. De ahí que ambos, tiempo y ayuda para escribir sean dos condiciones necesarias para llevar a cabo una tarea de escritura compleja a nivel avanzado. Dado que la elaboración del pensamiento en L3 es una condición necesaria de la actuación lingüístico-comunicativa, necesitamos invertir mayor esfuerzo en el desarrollo de las capacidades relacionadas con la composición escrita en L3. Este sobreesfuerzo está justificado tanto desde el plano individual como social de la educación lingüística.

En resumen, el análisis realizado confirma las siguientes hipótesis:

1. Hay que plantearse la instrucción desde la práctica, tanto en la resolución de problemas de índole semántica, como morfosintáctica o pragmática.
2. Hay que elegir tareas relevantes de acuerdo con las capacidades de los alumnos.

3. Hay que poner la atención selectiva y alternativamente en aspectos del macro y del micronivel, en el contenido y en la forma.
4. Hay que atender a los procesos individuales dedicando suficiente esfuerzo y atención, tiempo y recursos.
5. Hay que favorecer el uso de la L1 en los estadios previos a la escritura en alumnos con bajo dominio lingüístico (actúa como elemento facilitador) para detectar los problemas de léxico y no sacrificar la precisión de la idea.

#### **10.3.4. Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en la EOI**

En el capítulo 4 señalábamos el cambio de dirección en la enseñanza de la escritura y los tres aspectos de la misma: la escritura como producto, como proceso y la escritura como comunicación social.

##### *Secuencias didácticas*

En el epígrafe 4.4. *Un modelo para enseñar y aprender a escribir en L3* expusimos los criterios generales para una didáctica de la composición escrita, mientras que en el epígrafe 4.4.3. *La secuencia didáctica como unidad de enseñanza de la composición escrita* explicamos el modelo que integra proceso de trabajo en el aula en torno a un género discursivo sobre el que se focalizan la atención del alumno para desencadenar una actividad metalingüística conjunta a partir de los usos reales de la lengua y de la evaluación formativa que acompaña todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Camps, 2003a:30). Así pues la SD articulaba el trabajo del aula en torno a una doble meta: qué vamos a hacer (una carta de opinión); qué vamos a aprender (estrategias de cortesía cuando damos la opinión sobre los acontecimientos de actualidad en un medio de comunicación escrito).

La secuencia didáctica impartida estuvo integrada por una serie de módulos que a su vez constaban de actividades y ejercicios que pretendían llamar la atención sobre distintos aspectos sociopragmáticos de los textos, como la intención del autor, las estrategias de cortesía, los patrones discursivos empleados, la señalización de dichos patrones, las estructuras lingüísticas objetivizantes y subjetivizantes, las marcas deícticas de persona, la señalización de la opinión, la legitimación de la misma, etc. Estos aspectos generalmente se pasan por alto en la interpretación de los textos. Suponen zonas oscuras y difíciles para los alumnos que no tienen conciencia de estas

dimensiones del discurso. Sin embargo, durante la SD percibimos que había otros problemas que no podíamos abarcar en ese momento pero que deberían trabajarse en futuras secuencias didácticas con los mismos alumnos, o en secuencias didácticas previas con otro grupo de alumnos. Estos problemas eran los siguientes: las estructuras para referirse al tema y comentarlo, algunos aspectos de la argumentación o de la estructura problema-solución, las frases hechas como *I disagree with*, los conectores como *Also, so, etc.* También percibimos que el trabajo que se hizo sobre la modalización no dio como resultado muestras de lengua esperadas como “should” o “may”. La modalización y las estructuras pasivas constituyen otros dos ejemplos de elementos lingüísticos cuyas ocurrencias están por debajo de las esperadas. Sí que se percibieron, sin embargo, mejoras considerables en la estructuración de la secuencia de las acciones globales y en el empleo de las estrategias de cortesía verbal en general, así como en la mejora de las estrategias implicadas en los procesos de escritura, aunque esta mejora no se tradujese en textos que habrían sido aprobados en una prueba de final de ciclo (5º curso).

Como profesores, constatamos la importancia de la SD para integrar los objetivos comunicativos con los objetivos de aprendizaje de la lengua, y para hacer saber al alumno cuáles son nuestras intenciones educativas: por qué y para qué está trabajando. Pero necesitamos seguir investigando aquello que saben hacer los alumnos (conocimientos sociopragmáticos y discursivos ya desarrollados previamente en otra lengua) y en detectar qué aspectos necesitan desarrollar más, cuáles sus principales dificultades a la hora de aplicar esos conocimientos a la escritura en L3. La cuestión es difícil por dos razones. En primer lugar, por lo numeroso de los grupos: 35 alumnos cuando se llevó a cabo la experiencia. En segundo lugar, por la heterogeneidad de niveles. La metodología de la SD es una metodología centrada en el alumno considerado como agente social y en el lenguaje como acción social (véase capítulo 3: *El aprendizaje pragmático*). Como dijimos antes, “aprendemos escuchando y hablando, porque aprendemos mientras vivimos en sociedad”. La sociedad es la mediadora entre el individuo que aprende y la L2/L3. Entonces comprobamos que el interaccionismo sociodiscursivo ponía en evidencia el papel decisivo del entorno en la formación de las capacidades cognitivas del aprendiz y que las conductas humanas constituyen el resultado de un proceso histórico de socialización. En ese sentido el papel del escrito en el currículo debe ser replanteado. El trabajo mediante proyectos de escritura, como es la SD que planteamos aquí sobre la cortesía en cartas de opinión, parte de un aprendizaje

significativo y participativo, en cooperación entre compañeros, en el que los aprendientes se impliquen auténticamente asumiendo y participando del proceso de toma de decisiones, en proyectos entendidos como metas globales de aprendizaje y no únicamente de escritura, en los que los alumnos puedan desarrollar conocimientos declarativos y procedimentales a un tiempo, en entornos reales de aprendizaje, con restricciones que les son propias.

A partir de los resultados de esta experiencia pensamos que cabe una redefinición del papel del escrito en el aula de L3, especialmente en Ciclo Superior de la EOI que tenga en cuenta las últimas investigaciones en composición escrita (Roca de Larios, 2003). Este papel debería considerar, en primer lugar, la doble atención al proceso de composición y al producto; en segundo lugar, un énfasis mayor en el papel de la audiencia en el proceso de composición que guíe al escritor en las decisiones que toma sobre el texto tanto a nivel global pragmático como a nivel local, estrategias de cortesía; y, en tercer lugar, la implementación de un nuevo modelo, más dinámico y evolutivo, para el desarrollo de la alfabetización en las personas a lo largo de toda su vida adulta.

Finalmente, las representaciones de algunos de los alumnos sobre la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en L3 revelan una concepción de la escritura como algo mecánico no como un proceso consciente de elaboración de ideas. Asimismo, dan a entender que la escritura es algo que se puede enseñar y que el aprendizaje consiste en aplicar esas técnicas que se han visto en clase. Por otro lado revelan que no tienen asumido qué es participar activamente en el aula compartiendo una manera de enfocar las tareas, los objetivos, la segmentación de los contenidos, la evaluación. Parten de una enseñanza muy dirigista de arriba abajo, muy jerárquica, donde el profesor ostenta el poder y el alumno obedece irresponsablemente porque ese es su papel. La enseñanza y aprendizaje que la profesora intentó aplicar, en cambio, pretendía dar mayor protagonismo a los alumnos, haciendo que estos propusieran los temas, decidieran las metas de sus textos, revisaran conjuntamente y constuyeran sus propios objetivos. En definitiva, al intentar llevar a cabo un proyecto de escritura con alumnos que nunca habían llevado a cabo proyectos en su formación lingüística previa y en un contexto bastante hostil, la profesora se encontró con cierta resistencia a la participación y no siempre consiguió que los alumnos se implicasen. Por otro lado, las habituales ausencias de los alumnos a las clases dificultaban la cohesión del grupo y la asunción de objetivos a largo y corto plazo. Aún así la experiencia resultó positiva

porque los alumnos que se implicaron lo hicieron a fondo, y pudieron desarrollar sus habilidades para escribir mejor en L3 en contextos de uso no familiares.

### *Regulación interna y externa*

Uno de los aspectos clave de la SD lo constituye la cantidad y calidad de los mecanismos orientados a la regulación interna y externa del aprendiz. La regulación, como vimos en el epígrafe 4.4. *Un modelo para enseñar y aprender a escribir en L3*, es la adopción por parte del alumno productor de un texto de un punto de vista crítico sobre su propia actividad a fin de controlar el conjunto de problemas que presenta su escritura. Estos problemas tienen que ver con niveles altos, como la contextualización de su proyecto o la planificación global del texto, dificultades en la estructuración de los contenidos o en establecer relaciones interfrásticas o intrafrásticas o en cuestiones de retórica interpersonal.

La experiencia de la SD, tal como ha sido valorada por los participantes, ha demostrado que se trata de conducir y orientar a los alumnos para que descubran nuevos saberes y se apropien de las habilidades indispensables para la realización de la tarea mediante métodos inductivos, no únicamente de transmitir cuidadas explicaciones de conocimientos de forma frontal. De ahí que la calidad de la ayuda constituya un elemento clave en el proceso de desarrollo de las habilidades.

El resultado de la investigación ha demostrado cierta variedad en la regulación de cada individuo, pues hay alumnos que se regulan internamente y otros que no lo hacen. La labor didáctica consiste en que al finalizar el curso escolar todos puedan llegar a hacerlo gracias a un manejo más autónomo de los instrumentos de regulación como las pautas de control o de revisión. Aunque lo ideal es que la pauta de control se construya conjuntamente entre alumnos y profesor durante la secuencia de instrucción recogiendo aquellos aspectos más relevantes para la realización de la tarea, esto no se logró durante nuestra experiencia, puesto que no hubo tiempo material para trabajar suficientemente este aspecto fundamental de la regulación del escritor. En una futura secuencia esta regulación ha de pasar a primer plano, puesto que, como observamos antes, no basta con entregar una pauta de revisión a los alumnos, como hizo la profesora por falta de tiempo. Estos han de comprender el alcance de cada uno de los aspectos de la pauta, con una práctica extensa, para poder llevar a cabo las tareas de aplicación concreta y controlar así el texto y el proceso. Gracias a la regulación externa de la pauta

de control, los alumnos que todavía no lo hacen pueden llegar a resolver problemas que antes ni siquiera percibían. Los resultados de las investigaciones precedentes (véase capítulo 4. *La composición escrita*), muestran que los alumnos que empiezan a regularse de forma externa lo hacen internamente pasado un periodo de entrenamiento. La profesora pudo confirmar esta hipótesis. Es decir que al hacerles recapitular sobre lo que han aprendido de forma explícita, la pauta de revisión ayuda a formar estudiantes reflexivos y conscientes de lo que hacen, más autónomos e independientes (Ribas, 1997:140).

Para acabar, la idea de la evaluación formativa en el aprendizaje del discurso escrito permite regular tanto los procesos de escritura como los de aprendizaje. Posibilita la explicitación de los objetivos de aprendizaje de manera clara, bien por parte del profesor, bien en colaboración, en relación al proyecto de escritura. Cada situación de escritura necesita jerarquizar los elementos de una manera propia, que dé sentido a la actividad discursiva que se está llevando a cabo. La evaluación formativa es un proceso que necesita ser aprendido e incorporado a la dinámica normal de la secuencia de instrucción sobre escritura, cuyos protagonistas son alumnos y profesor, los cuales han de colaborar muy cerca uno del otro para que la ayuda sea efectiva. Es necesario que el profesor se pueda representar el problema del alumno de manera concreta de manera que pueda proporcionar la ayuda apropiada. Por último, la evaluación formativa es parte integrante de la secuencia didáctica y se produce a lo largo de todas y cada una de las sesiones. Como dice Ribas (1997:153):

[...] en l'evaluació formativa es pretén incidir en la regulació del procés d'aprenentatge, ajustar el dispositiu didàctic a les necessitats de l'alumne i permetre-li que sigui ell mateix qui guiï el seu propi procés (Ribas, 1997:153).

Es necesario probablemente organizar secuencias didácticas orientadas a la revisión, como veremos en la sección siguiente. Esta es la manera de que los alumnos cojan práctica en la regulación de sus procesos de aprendizaje de manera que se desarrollen sus responsabilidades a la par que su autonomía.

#### *La revisión como actividad de aprendizaje*

En ningún momento se ve la dimensión social de la escritura tan diafanamente como en la revisión colectiva dentro del aula. En el epígrafe 4.4.3.2. *Las fases de la secuencia didáctica* señalábamos que la revisión o evaluación formaba parte del proceso



de aprendizaje y que era recurrente. Pues bien, durante la SD la profesora pudo constatar de qué manera los procesos de revisión se impulsaban durante las situaciones interactivas, que fomentaron la capacidad de gestión del texto, que pasa de ser compartida a ser autogestionada. Durante este proceso también se fomentó el desarrollo de la actividad metalingüística, que es la que considera a la lengua como objeto de observación y análisis.

Pero ¿qué ocurrió durante los procesos de revisión de los textos? La actividad de revisión resultó bastante complicada porque los alumnos no estaban acostumbrados a compartir la gestión del texto ni con sus compañeros ni con la profesora. Les resultaba difícil percibir las disonancias, distinguir lo que funcionaba de lo que no funcionaba, y no se daban cuenta ni de los errores de orden pragmalingüístico o sociopragmático. Cuando introducían modificaciones en sus textos (o en sus pre-textos) no siempre redundaban en beneficio del texto. Sin embargo, los procesos de revisión formaron parte del proceso de escritura, del crecimiento del texto, de su ajuste y reajuste a la idea que de él se tenía, idea que ha de irse modificando en el proceso de escritura hasta la redacción definitiva.

La revisión es un proceso muy complejo (Matsushashi, 1987b, en Camps, 1996:81). ¿Qué relación hay entre la revisión y la representación de la tarea? ¿Es suficiente crear el entorno, y proporcionar o negociar la pauta de revisión? ¿Hay que gestionar los grupos de alumnos de modo que puedan revisar juntos?

Parece que la revisión, como hemos visto en el capítulo 4: *La composición escrita*, es un proceso recursivo que necesita un entrenamiento previo. Sin este entrenamiento las tareas de revisión no son tan eficaces como pudieran serlo. A partir de la experiencia de aula podemos afirmar que lo crucial es gestionar el tiempo, la composición del grupo y los contenidos de la revisión. Es difícil, como señala Camps (1994:93) hacer observaciones que afecten niveles superiores al enunciado y más aún que el alumno entienda lo que se le está diciendo y pueda enmendar el texto en consecuencia. Necesitamos orientaciones más operativas que se traduzcan en cambios reales. Un primer paso dado en este trabajo ha sido la tipificación de la carta de opinión para averiguar las expectativas de este género y poder orientar la revisión de acuerdo con las restricciones de la carta de opinión. El otro ha sido el de construir un metalenguaje que nos permita hablar de las mismas cosas a profesora y alumnos. Finalmente, hemos tenido que derribar prejuicios adquiridos como que los textos se producen a la primera vez en su versión definitiva. Hemos tenido que introducir el

concepto de *work in progress*, de construcción del texto, desde el macronivel al micronivel y viceversa en un proceso recurrente. La primera condición, pues, ha sido crear el entorno donde este tipo de trabajo con la escritura se pueda desarrollar con tiempo y en la que la revisión forme parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como vimos en el capítulo 4: *La composición escrita en L3*, la mayoría de las intervenciones didácticas de hoy en día se ocupan del proceso. Durante la SD la profesora pudo comprobar cómo el descentramiento, la dificultad de separarse del texto para observarlo desde fuera, es un problema para la mayoría de los alumnos. Por eso, la distancia temporal con el primer texto escrito, facilitaba la habilidad de comparar el texto con la representación de la tarea. Por el contrario, cuando la distancia temporal era demasiado grande, por ejemplo si había pasado una semana o más, se producía el efecto contrario. El sujeto no se acordaba de cuáles fueron sus intenciones al escribir el texto y no podía aportar ninguna idea de base con la que contrastar la formulación de la idea. La distancia temporal ideal, pues, según la profesora, es la de un día aproximadamente (una clase y la siguiente en turnos alternos). Cushing (2002) propone aplazar la revisión. Esta autora habla de estrategias de enseñanza de la escritura, como darles el tema con antelación y aplazar la revisión de modo que en una clase generen las ideas, en otra escriban el texto y en otra lo revisen. El profesor recoge cada vez el texto y se lo devuelve en la sesión siguiente. Esto no entra en contradicción con estudios sobre la revisión citados por Camps (1994:89), aunque el proceso de revisión está íntimamente relacionado con el proceso de escritura y es difícil separar las operaciones implicadas en él (Camps, 1994a:82-96). Solamente exigencias de orden pedagógico hacen posible separar la revisión de la redacción. En este caso, se considera la revisión como un instrumento de ayuda externo al escritor. Un instrumento que ayuda a que adquiera conciencia de la distancia necesaria para comparar sus intenciones en las sucesivas versiones del texto.

Hay que tener en cuenta que la especificidad de los procesos de escritura en L3 aconseja dilatar dichos procesos para evitar bloqueos y situaciones de ansiedad y fomentar la confianza ayudando a revisar los textos discutiendo las ideas en voz alta, si hace falta (Guasch, 2001; Raimés, 1983; Zamel, 1982). En este sentido las discusiones orales se han mostrado muy eficaces, como se puede constatar en las entrevistas y en el diario de la profesora (véanse anexos VI y VII). Las situaciones interactivas orientadas a la revisión fueron de dos tipos: diálogos profesora-alumno/s y alumno-alumno. Las primeras fueron percibidas por todos los participantes como las más provechosas.

Por otro lado, de acuerdo con la profesora, es necesario conocer de antemano cuál va a ser el texto a revisar, ya que durante la sesión con los alumnos no puede concentrarse suficientemente en los aspectos pragmáticos del texto y corregirá automáticamente los aspectos más superficiales que destacan en la página; los más fáciles de localizar. Halté (1989) insiste en que lo importante es desarrollar el saber hacer, los saberes procedimentales, de manera que los alumnos desarrollen sus habilidades de manera cada vez más autónoma. Para ello conviene potenciar el conocimiento contextual y pragmático de la escritura, entrenarles a escribir en el aula, con la ayuda inmediata del profesor.

Finalmente, una vez tenemos el texto en el papel, conviene entrenar a los alumnos a leer los textos siguiendo un procedimiento válido: primero, todo el texto corrido para ver si está clara la intención del autor y, después, en detalle para ver la estructura. Durante la SD la profesora no pudo llevar a cabo un entrenamiento sistemático en estos procesos de revisión tan interesantes para la mejora de las habilidades escritoras de los alumnos.

Las guías de revisión fueron facilitadoras, de acuerdo con la profesora, para detectar algunos de los problemas del texto ya que sirvieron para focalizar la atención de los alumnos en problemas concretos: deixis, puntuación, expresión de las ideas, secuenciación de las mismas, modalización de los enunciados o activación de procedimientos mitigadores. La presencia de la profesora fue imprescindible para ayudar a los alumnos a averiguar cómo resolver algunos de los problemas que se detectaron durante la revisión, puesto que el desconocimiento de la lengua objeto contribuye a una mayor desconfianza e inseguridad a la hora de revisar entre compañeros. De ahí que los grupos numerosos planteen problemas en este enfoque pedagógico de la escritura cuando la escritura es una tarea individual, por lo que de acuerdo con los hallazgos de esta investigación cabe hacer más propuestas de escritura colaborativa en los cursos avanzados y no sólo en los primeros niveles.

La revisión constituye un área de prioridad en la enseñanza de la escritura, tal como señalan los diversos autores (Raimés 1998; Camps, 1994). Esta es la razón por la que conviene tenerla presente en la EOI como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura tanto en Ciclo Elemental como en Ciclo Superior y especialmente en este ciclo. En este sentido, la revisión puede constituir uno de los ejes del aprendizaje lingüístico comunicativo en lengua escrita porque es durante los procesos de reflexión, frecuentes en la revisión del producto escrito cuando se produce la

conciencia metalingüística y la asimilación, por lo tanto, de los objetivos lingüístico-comunicativos. Los instrumentos facilitadores de la revisión como son las pautas o las listas de elementos relevantes a la SD favorecen la revisión y facilitan todo el proceso de escritura, contribuyendo a crear productos más aptos para la comunicación escrita en contextos de uso poco familiares.

### *El aprendizaje adulto: cambios en los papeles*

En el epígrafe 3.5. *El sujeto de aprendizaje* señalábamos que las características e intereses de los alumnos adultos invitaban a una orientación didáctica distinta en la que se potenciara la autonomía y responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje. Pero el ejercicio de la autonomía en clase de L3 supone para el adulto asumir un papel al que no está acostumbrado. Sus experiencias educativas suelen ser muy pasivas y cambiar esta actitud no siempre es fácil por lo que la investigación ha confirmado la necesidad de que los profesores ayuden al alumno adulto a ser más independiente aconsejándole los procedimientos que puede seguir y estimulando estrategias nuevas a la hora de abordar las tareas. Esto no siempre resulta sencillo en contextos de aula con muchos alumnos. Es frecuente que los profesores tengan que luchar contra esa resistencia de los adultos a valerse por sí mismos; otras veces tendrán que vérselas con la resistencia a colaborar con los compañeros, pues muchos son reacios a esta colaboración porque no están acostumbrados y no le ven el beneficio. Sin embargo, los procesos de enseñanza y aprendizaje observados durante la SD han revelado cómo este proceso hacia la autonomía acrecienta la seguridad de los estudiantes en ellos mismos, reduce la ansiedad ante las tareas de escritura y es un activo que, una vez, logrado, puede ser transferido a otras tareas de escritura. Por último, la investigación revela que el aprendizaje del adulto ha de ir encaminado a rellenar esos huecos producidos por la falta de experiencias previas con el discurso escrito, experiencias que, por una u otra razón, no lograron tener o consolidar cuando eran más jóvenes. Por eso la investigación pone en evidencia que los profesores no pueden exigir lo mismo a cada adulto, tanto si ha tenido experiencias anteriores como si no las ha tenido. Las tareas han de adaptarse a las posibilidades de los alumnos y la evaluación medirá el progreso realizado por lo que sería interesante separar la evaluación continua realizada por el profesor durante el curso de la concesión del certificado de Ciclo.

*Los materiales: los textos, los diccionarios y las gramáticas*

En este apartado queremos resaltar la importancia que tuvo en nuestra experiencia la selección de textos auténticos, publicados, sociales, puesto que constituyen un material muy rico sobre el que trabajar en clase. Puesto que la enseñanza de la composición no es un proceso unitario y global, y no se aprende a escribir en general, es necesario establecer una jerarquía de prioridades. Cada texto presenta unos problemas de escritura distintos que exigen estrategias de enseñanza adaptadas al contexto. Sabemos que muchas de las dificultades de los alumnos son específicas de la tarea que están realizando. A menudo los materiales que proporciona el mercado editorial no son apropiados porque están demasiado enfocados a la superación de pruebas objetivas externas o porque son rehenes de las preferencias de los profesores. Su mercado es amplio y tienen que contentar a la mayoría con recetas fáciles de seguir.

Los materiales auténticos seleccionados por el propio profesor y explotados didácticamente por él ofrecen el interés de estar diseñados a propósito para llevar a cabo las intenciones educativas de acuerdo con el grupo de alumnos y las directrices de la institución. Estos materiales pueden tener la desventaja de que no han sido probados antes, y de que requieren mucha preparación previa, pero son estimulantes tanto para profesores como para alumnos y permiten una exposición a la lengua de calidad y relevante temáticamente. La relevancia de los materiales no siempre se consigue en grupos heterogéneos como los de EEOOII, donde el espacio entre lo que se hace dentro del aula y lo que se hace fuera del aula puede llegar a ser abismal. La EOI es muchas veces el único contexto académico al que acceden algunos alumnos.

Los textos modelo proporcionados por la profesora durante la SD permitieron a los alumnos obtener una percepción de la lengua en uso que difícilmente habrían podido obtener con otros materiales menos actuales. Las cartas de opinión seleccionadas hablaban de temas de actualidad, temas que estaban fuera, en el mundo real, y mostraban las preocupaciones de hablantes reales. Su fuerza motivadora y su carga cultural no podría compararse con la fuerza de un texto impreso en un libro de texto, donde los temas polémicos se evitan por principio puesto que van dirigidos a un amplio mercado cuyas necesidades hay que satisfacer.

Pero estos materiales auténticos a menudo quedan lejos de la zona de desarrollo próximo de los alumnos. Los profesores hemos de hacer de intermediarios para que el acceso al contenido no sea una barrera insuperable. Una buena selección es

imprescindible para posibilitar el trabajo posterior. Una vez hecha la selección, hay que hacerlos accesibles a los alumnos aclarando su significado, debatiendo y proporcionando claves sobre su interpretación para que una vez entendida la intención comunicativa, así como las estrategias discursivas y de comunicación empleadas por el autor puedan servir de referente y modelo para la construcción de textos. Cuando se trabaja la redacción a partir de un corpus textual es más fácil que el alumno se represente la tarea de escribir (la meta de la actividad).

En el análisis de los textos post de los alumnos, hemos podido comprobar que estos no imitan sin más los textos de referencia, sino que a veces toman algunas expresiones o giros de frases o algunos vocablos y los adaptan a su propio texto (la frase *the situation seems hopeless* aparece en S1PFE13, en S5PFE10 –con una letra cambiada– y también en el tercer párrafo de *Open Letter to Tony Blair*; el verbo *demonstrates* en S4PFE5 aparece también en *Open Letter to Tony Blair*, E1; en S5PFE3 tenemos *appalling*, mientras que en *Cow Freaks* aparece *appalled*; en S6PFE9 encontramos la pregunta retórica “Do the readers agree?” Esta pregunta es paralela a esta otra de *Noisy Neighbours*: “Do your readers have any suggestions?”). Estos préstamos intertextuales, entre textos de partida y textos de llegada, no sólo son deseables sino que deberían ser tratados con mucha más atención en la SD para la escritura en L3. Pensamos que la intertextualidad en su doble vertiente de expresiones que se aprenden y de ideas que se manejan puede ser una fuente de generación de propuestas textuales mediante las que el alumno puede canalizar sus propias ideas y generar su propio discurso. Los géneros discursivos se convierten así en moldes o esquemas susceptibles de ser rellenados de forma original en contextos auténticos.

Además de fomentar la exposición a materiales interesantes, los profesores hemos de entrenar a los alumnos en el uso de los recursos más importantes: el diccionario y la gramática. El manejo de estos dos recursos es imprescindible para que la reflexión gramatical vaya vinculada al aprendizaje de la lengua de manera práctica. Los diccionarios y gramáticas escolares además de dar mayor autonomía a los alumnos son un referente imprescindible para evitar los errores lingüísticos y fomentar la autonomía en el aprendizaje. Ambos constituyen valiosos recursos didácticos muchas veces infrautilizados. Durante las prácticas de escritura la profesora pudo observar su utilización para la revisión de los borradores. Sin embargo también observó que la gramática es infrautilizada como instrumento de trabajo para las actividades de revisión, sin embargo sí que utilizaron las muestras de lengua seleccionadas en el cuadernillo que

se entregó al inicio de la SD. Aprender a manejar ambos, diccionario y gramática, es una labor que ha de empezar en las actividades de aula, durante el proceso de escritura, para desarrollarse a medida que el alumno progresa de curso a curso. Esta es otra forma de fomentar la autonomía y responsabilidad en el aprendizaje.

#### **10.4. Consideraciones finales**

Los objetivos planteados en la introducción de este trabajo, los núcleos temáticos seleccionados para poder conseguirlos y la propia planificación del proceso investigador pretenden, básicamente, realizar una delimitación conceptual primero y seguidamente proponer un modelo de estudio y un modelo didáctico para el desarrollo de las estrategias de cortesía en la lengua escrita (cartas de opinión). De este modo, esta tesis se ha configurado como el desarrollo de un conjunto de argumentos encaminados a resolver un problema didáctico previo. Estos pueden resumirse en la necesidad de comprender el proceso de escritura de los alumnos para plantear instrumentos de mediación didáctica que les permitan redactar textos en L3 teniendo en cuenta al destinatario, y desplegando una diversidad de estrategias de cortesía de acuerdo con las normas de la comunidad discursiva de la lengua objeto de estudio. Un proceso complejo en el que intervienen innumerables factores de orden cognitivo, social y discursivo que necesitan ser separados y observados tanto en su discrecionalidad como en su totalidad. Un proceso cuyo fin último es la promoción social e individual de alumnos adultos y cuyo estadio intermedio es la elaboración del producto escrito cuya naturaleza interactiva refleja los procesos de comunicación social, procesos semejantes a aquellos en los que se verá involucrado el alumno en la realidad exterior al aula.

Las conclusiones finales de este trabajo tienen que dar cuenta, por tanto, de la consecución de objetivos y, de forma especial, de los argumentos seleccionados para, cuando menos, formular los supuestos para que la instrucción sociopragmática se encaje en un modelo de enseñanza y aprendizaje de la escritura basado en el género discursivo, en su delimitación como objeto de enseñanza y aprendizaje. A partir de esta iniciativa es posible desarrollar propuestas para potenciar las capacidades sociodiscursivas en lengua escrita en otros tipos de texto. Lo que a continuación reflejamos hace referencia al soporte teórico de la citada delimitación y a la pertinencia del modelo de estudio que hemos planteado.

En primer lugar, el soporte teórico surge de la necesidad de comprender y definir los documentos objeto de estudio a partir del análisis del discurso y de la pragmática, y de delimitar el texto escrito como unidad global de comunicación interactiva, cuya unidad mínima es el enunciado. El discurso escrito constituye un caso particular de la comunicación verbal, que necesita ser abordado en toda su complejidad a partir de la idea de que el lenguaje es acción verbal y en función de unos objetivos comunicativos que se actualizan en la interacción con un “otro” ausente, susceptible de ser calibrado como el otro imprescindible de una práctica discursiva que es siempre dialógica y nunca ingenua.

Puesto que la escritura no se puede abordar en general, sino en sus instancias enunciativas, hemos seleccionado una situación comunicativa específica: la carta de opinión, que es el género discursivo en el que nos hemos centrado en este trabajo. Dicha situación comunicativa, tras ser estudiada a partir de ejemplos de realización concretos, concluimos que viene caracterizada por los rasgos siguientes:

- Es un discurso dirigido a una audiencia: los lectores del periódico.
- Es un discurso intencionado, dirigido a una meta (criticar, solicitar, aclarar, opinar a favor o en contra, etc.).
- Es un discurso que refleja la dimensión social de la acción.
- Es un discurso de carácter evaluativo marcado por elementos léxicos y sintácticos y en tanto que posee este tipo de rasgos es susceptible de amenazar la imagen de los participantes en la interacción verbal.

En segundo lugar, las cartas objeto de estudio responden a la configuración propia de los textos de opinión publicados en la prensa escrita, cuya intención comunicativa es modificar la opinión del lector mediante una serie de recursos pragmáticos y lingüísticos. Las fórmulas de cortesía, el lenguaje indirecto, emotivo, etc., contribuyen a la consecución de dicha finalidad: la modificación de la opinión del destinatario.

En los textos estudiados hemos encontrado recursos propios de cortesía positiva (deícticos de persona inclusivos) y de cortesía negativa (preguntas retóricas, mitigaciones, oraciones pasivas o impersonales). Estos recursos están encaminados a mitigar el acto exhortativo para dar al discurso un tono cordial y, al mismo tiempo, evitar imposiciones al receptor. La cortesía forma parte de la peculiaridad de las cartas



de opinión en tanto clases de texto que pueden poner en peligro la imagen tanto del emisor como del destinatario. Las estrategias mencionadas buscan que el acto exhortativo pierda el carácter ofensivo y no perturbe las relaciones sociales entre los interlocutores, manteniendo la armonía social por el bien de todos los participantes.

El modelo de estudio que hemos elaborado responde a la importancia de las restricciones corteses apuntadas antes y, tras su aplicación, podemos afirmar que se puede constituir en una guía adecuada para extraer información sobre las dimensiones pragmáticas susceptibles de ser enseñadas en un modelo de la composición escrita inspirado en el género discursivo. La carta de opinión en tanto acción verbal permite presentar a los estudiantes una configuración textual rica para estudiar la comunicación y el lenguaje. Constituye una clase de texto/género emblemático de lo social no familiar.

En tercer lugar, la enseñanza sociopragmática y pragmalingüística de la escritura necesita un modelo de gestión del aula dinámico. Éste ha de favorecer los procesos de análisis y control de los procesos de composición escrita, pues el desarrollo de las competencias sólo se puede llevar a cabo en un entorno de aprendizaje cuyo centro de interés sea el alumno y sus procesos sociocognitivos. Por otro lado, la nueva delimitación del objeto de enseñanza y aprendizaje tiene que ver con potenciar una enseñanza y aprendizaje no basados únicamente en el código, sino en una visión más amplia de la lengua como comunicación entre hablantes que pertenecen a comunidades discursivas diferentes. En este sentido, la competencia sociolingüística se constituye en un objetivo que enlaza los objetivos lingüísticos con los culturales y sociales, pues no podemos enseñar lengua al margen de los discursos que hacen posible las relaciones sociales. Aprender lengua extranjera es entonces aprender a funcionar discursivamente en una cultura cada vez más global, teniendo en cuenta las restricciones del dominio lingüístico discursivo en el que nos movemos y las expectativas de los hablantes en dichos dominios. El conocimiento lingüístico, pues, no se puede separar del conocimiento cultural; enseñar lengua extranjera no es otra cosa que enseñar las convenciones y los referentes socio-culturales de la lengua objeto, y entrar en interacción con otros pueblos y otras culturas intentando evitar los malentendidos que surgen del desconocimiento de las formas de ser o de comportarse lingüísticamente de las personas que pertenecen a otras culturas diferentes a la nuestra.

En cuarto lugar, el modelo de SD puede reparar la falta de dirección que tiene la enseñanza de la escritura en terceras lenguas en las EEOOII. A menudo las

composiciones escritas, las redacciones o *writing pieces*, reflejan el tedio de profesores y alumnos que han de hacer algo por obligación, porque se supone que hay que hacerlo, porque forma parte de la práctica escolar heredada de la tradición y porque sabemos que es uno de los aspectos más importantes de la evaluación final, es un cuarto de la nota del examen final. Este desequilibrio entre las necesidades individuales y las de la sociedad chocan con el imperativo institucional de escribir una redacción para evaluar la competencia lingüística. Se requiere un esfuerzo especial para reorientar la balanza de modo que las actividades de aprendizaje de la lengua se integren en el desarrollo de las capacidades para usarla en contextos reales, motivadores. Contextos que estimulen y centren la atención en proyectos de aula que impliquen a todos los participantes por igual en actividades relevantes, y coherentes con este nuevo concepto de la lengua como vehículo para la comunicación. Esta idea central de la lengua como vehículo para la comunicación social y el entendimiento entre culturas distintas sitúa al “otro”, a la sociedad, como destinataria de nuestras prácticas verbales y pedagógicas, como meta en definitiva que guía todo el proceso de producción de los textos en el aula de L3. Como señala Camps (1994:323), “el punt de partida de qualsevol acte d’escriptura ha de ser el de tenir coses a dir o a dirse un mateix.” La lengua como modo de actuar sobre nosotros mismos y sobre los demás y la cortesía como el embrague que facilita la interacción entre participantes en el evento comunicativo.

El modelo de SD basado en la enseñanza de la cortesía es un modelo que se ajusta a esta idea del destinatario como base a partir de la cual construir la habilidad de escribir. No es sencillo tener en cuenta al destinatario ni evaluar las dimensiones de poder, distancia y seriedad de la imposición cuando uno está luchando contra las limitaciones propias del dominio lingüístico del no nativo. Por eso, el aula ha de proporcionar el entorno óptimo, un entorno rico, en el que la regulación de los comportamientos de escritor se vaya produciendo lógica y progresivamente, de manera cada vez más autónoma. Así, la evaluación sobre la forma adecuada para dirigirse al destinatario (los distintos grados de formalidad) quedará interiorizada al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, gracias a la implicación de los aprendices con los procesos seguidos en el aula. Este modelo de enseñanza y aprendizaje, mediante secuencias didácticas centradas en el género discursivo, constituye un marco válido para que la adecuación pragmática del discurso corra pareja a la formulación verbal de las expresiones lingüísticas ajustadas a la norma.

Para concluir, a la vista de todo lo expuesto anteriormente, fruto de las reflexiones hechas a partir de la investigación-acción, consideramos que la enseñanza de la escritura en las EOI se beneficiaría de un giro en la concepción de la escritura. Este giro pasaría por la inserción de las actividades de escritura en la programación de aula mediante proyectos de escritura globales tal como han sido definidos en estas páginas. Somos conscientes de que esta inserción tendrá que superar los prejuicios de los alumnos (y también de los profesores) debido al bagaje cultural con el que unos y otros entran en la institución. Esta superación es urgente si queremos potenciar las opciones del alumnado y conseguir que la escritura contribuya a su enriquecimiento y desarrollo personal además de capacitarles para la interacción en un mundo donde las relaciones interculturales son cada vez más habituales. Al final de este proceso de investigación, podemos comentar nuestra propuesta, que no ha de entenderse como final de un viaje sino como una contribución más de una larga travesía en la modernización de las enseñanzas oficiales que se imparten en las EEOII.

A continuación haremos algunas sugerencias para la investigación futura en el ámbito de las competencias sociopragmáticas en el marco de la didáctica de la composición escrita. En primer lugar, nos referiremos a las propuestas para la enseñanza. En el ámbito de las EEOII se aborda la enseñanza y el aprendizaje de una manera excesivamente práctica, sin una investigación que se acerque a lo que realmente pasa en el aula, a cómo los alumnos adultos construyen sus conocimientos acerca de la lengua escrita y a cómo los modelos de enseñanza y los materiales empleados influyen en los resultados. Sería conveniente que este trabajo de reflexión en la práctica continuara en otros ámbitos de la enseñanza de la lengua extranjera, como los usos orales o la comprensión auditiva.

También hace falta replantearse la planificación de centro y de departamento, empezando por las programaciones y la coordinación didáctica de los cursos y ciclos, así como discutir entre compañeros las mejores estrategias para promover los usos formales de la lengua escrita. Pues, como hemos venido insistiendo a lo largo de estas páginas, la práctica del aula sólo no basta. Se ha de fundamentar en el conocimiento ya elaborado y ha de servir para generar nuevas preguntas e hipótesis de trabajo que se tendrán que contrastar mediante la investigación-acción y mediante la discusión con otros profesionales. Como hemos comprobado a lo largo de este trabajo, la investigación-acción permite sistematizar las reflexiones en torno a las intervenciones en el aula y compartirlas con otros profesionales (en proyectos de formación inicial y

permanente) con el objeto de comprender mejor dicha práctica docente y poder mejorarla mediante la reflexión en la acción. Por eso sería interesante que la administración promoviera las iniciativas individuales de los profesores para mejorar sus prácticas docentes en los centros y contara con ellos para las reformas de los planes de estudio y su implementación, favoreciendo en todo caso las condiciones de trabajo de los profesores investigadores (mediante reducción horaria), y la promoción individual en la carrera docente del profesorado.

La investigación en la acción, al revisar las propuestas teóricas de adquisición de segundas y terceras lenguas y de la pragmática interlingüística implica, como hemos señalado antes en el capítulo 5, una revisión crítica de estas teorías. Por eso es necesario impulsar la investigación del proceso de composición escrita en L3 en contextos donde todavía no ha sido investigado, a fin de hacer más efectivas nuestras enseñanzas cara a las nuevas demandas sociales y de poder contrastar las teorías y conceptos vigentes en la práctica del aula, donde el profesor se topa con la cruda realidad: un alumnado poco preparado para hacer frente a los usos escritos de segundo nivel.

En cuanto al modelo de análisis de las cartas de opinión, hemos comprobado cómo las ciencias del lenguaje han de ser sometidas a un proceso de adecuación al ámbito escolar, ya que no se pueden trasladar sin una reflexión previa. Esta reflexión constituye otro eje de la investigación futura que habrá que explorar en ámbitos concretos y diversos para dar forma a las nuevas exigencias comunicativas de nuestra era. Ahí quedan todos los tipos de texto que generan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que plantean nuevas preguntas a los profesores y que necesitan unas respuestas que todavía no tenemos. Es evidente que este modelo de análisis empleado en este trabajo y especialmente los criterios de elaboración puede ser adaptado para llevar al aula otros tipos de texto en este o en otros niveles y ámbitos educativos. Finalmente, queremos insistir en que escribir es una actividad mental de segundo nivel que ha de ser enseñada específicamente, pues no podemos seguir pensando que la enseñanza de idiomas excluye una educación lingüística de calidad. La alfabetización de muchas personas adultas, de hecho, se está llevando a cabo en las EEOOII desde hace años, aunque este estatuto no ha sido reconocido, ¿por qué no asumimos de una vez ese reto, esta función social?



## **Anexos**

### **Anexo I: La secuencia didáctica**

Cuadernillo con las explicaciones de la instrucción y las actividades de la SD que se entregó a los alumnos:

Advanced English Language Classroom Project:  
writing a letter to the editor  
Introduction to linguistic politeness  
Escuela Oficial de Idiomas de Valencia  
Curso 2002-2003

#### **MODULE 1: Recognising letters of opinion, communicative situation, purpose or intention, participants and structure**

**INTRODUCTION:** Sometimes people who are not journalists wish to express their opinions in a newspaper or magazine, and they do this by writing a letter to the editor.

##### **I. Recognizing verbal action (identifying purpose or intention)**

Purpose is an essential part of the writing process since it guides linguistic choices.

People who write letters to newspapers have varying reasons for doing so, but one common factor is the strength of feeling which compels them to put pen to paper.

##### **Activity 1**

Think and discuss: Can you suggest reasons why people write letters to newspapers?

When people write letters to the editor, apart from communicating their opinions they act somehow on the other participants, either by making a request, a suggestion, a warning, etc.

These verbal actions can:

1. Modify the other participants' behaviour (to persuade).
2. Express feelings (to protest).
3. Express opinions (to suggest something).

### Activity 2

Read the article “Churning out freaks” (document 1 in your dossier) and a reader’s response to it.

Discuss what’s the purpose of this letter. Evaluate how well the ideas and language chosen by the writer serve the purpose.

#### Questions to help with discussion:

1. What point is the writer trying to make?
2. Is this point clear?
3. Is the writer’s attitude clear?
4. What is it?
5. Do we as readers need more or less information than the writer has given us to understand the message?
6. Has the writer used any special language devices to convey the message (e.g. emotive words; emphatic or moderating expressions; modal verbs; juxtaposition of words, concepts or ideas; rhetorical questions; irony?)

### Activity 3

Read and work through the pool of letters on “noisy neighbours” (document 2 in your dossier), repeating the above procedure. Fill in this tasksheet in twos or threes.

Letter	Writer’s purpose?	Writer’s attitude?	Special language devices?	How effective is the letter (very/moderately/not very effective)?
A				
B				
C				

Now compare your results with another group’s and discuss.

Although their letters speak to the readers of the paper, the convention is that the letter is actually addressed to the **editor**. This means that the word *you* must be used with care (and courtesy), as it addresses the editor in person.

In a letter to the editor readers can express their opinions about:

- Recent events
- Public services
- Politicians
- A recently published opinion article
- Etc.

#### **Activity 4** (small groups)

Follow up (suggested homework)

Read texts 3, 4 and 5 in your dossier write it down what's the main intention/action of each text.. Try to be as specific as you can:

- a) \_\_\_\_ (to mitigate the impact of the report on the effects of smoking)  
\_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_ (to criticise Bush by reminding him of his promises)  
\_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_ (to warn the government of USA that airports are not safe enough because searches are done randomly) \_\_\_\_\_

Tip: Acting by means of language: Letters of opinion are actions which try to influence the reader or other participants in several ways, by making a request, a warning, a suggestion, etc. Everything else in the letter is subordinated to this main global intent

## **II. Recognizing participant traces in the texts**

Tip: Participants in a letter of opinion are the writer, on the one hand, usually grammaticalized under the first person singular or plural; the addressee(s), grammaticalized under the second person (which in English can have both singular or plural reference); and the people referred to by means of lexical referring expressions or under the third person pronoun (singular or plural).

Tip: Participant roles and person inscription in the text can be identified in English either by a proper name, a pronoun or a definite noun phrase.



Tip: The first person: The writer can refer to himself by means of the pronoun “I” or by “we” if he speaks as a member of a group. It’s the role he chooses to play (member of a group or not) what will ultimately determine the choice of the pronoun. In letters to the editor the use of the first person plural is a very frequent device to present oneself as a member of a larger group.

**Activity 1**

Using the same texts (3, 4 & 5), complete this chart with expressions referring to participants.

	First person	Second person	Third person Proper names, noun phrases, pronouns	
Text 1				
Text 2				
Text 3				

Tip: The writer:

The writer’s traces are basically those of his knowledge of the facts he explains and his opinion and attitude about them.

The writer’s imprint in language is made manifest by marks of subjectivity and attitude (lexical choices and modal expressions)

The writer’s imprint at the semantic level are made manifest by his ideas and his attitude towards the content of his propositions.

**III. Considering audience and recognizing shared knowledge**

Tip: Shared knowledge:

Effective writers have to be able to see their texts through someone else’s eyes and anticipate problems connected with how much knowledge he shares with his audience.

This means that sometimes there will be too much information and other times there will be too little. Writers have to evaluate exactly how much needs to be explained in order to be understood. Writers, therefore, have to tailor what they write to suit the people who will read it. Misjudging what knowledge and attitudes the reader shares with the writer can result in a piece of writing which fails to communicate.

A text is more easily comprehensible if it starts with what reader and writer share in common before new matter is introduced.

Tip: Structure:

That's why the structure of a letter of opinion is usually topic first (mentioning first what both writer and reader share) and comment later (writer's opinion or verbal action). In most cases, letters in English begin with a reference to the article or letter the actual letter refers to.

**Activity 1** (individual)

Using the same texts, (3, 4 & 5 in your dossier), fill in this chart with what the writer assumes the reader knows about the topic of each letter: Now do the same with the writer's attitude.

	Knowledge (topic)	Attitude and values (comment)
Letter 1		
Letter 2		
Letter 3		

#### IV. Recognizing topic and opinion

##### Activity 1 (individual)

Using the same texts, (3, 4 & 5 in your dossier), think about how is information organized. To do this,

- Underline with one colour the topic in each one
- Underline with another colour the opinion

##### Activity 2 (small groups)

Using the same texts, (3, 4 & 5 in your dossier), discuss and complete the sentences using the results of the previous activity. Write a sentence for each letter?

1. The writer thinks that \_\_\_\_\_
2. The writer thinks that \_\_\_\_\_
3. The writer thinks that \_\_\_\_\_

Tip: In a letter of opinion which contains a criticism, a suggestion, a warning or a request, this is usually addressed to the third person participant

##### Activity 3 (individual)

Using the same texts, (3, 4 & 5 in your dossier),

1. Which text(s) respond(s) to somebody else's opinion?
2. Which text(s) contain(s) a rhetorical question?

Tip: In a letter of opinion, the topic is usually identified at the beginning.

#### V. Understanding paragraph structure

##### Activity 1

Read letter 6 in your dossier.

Discuss in groups

- What is the function of the first paragraph?
- What is the function of the second paragraph?

## Activity 2

Rewrite the examples provided by the writer in your own words: e.g. *Journalists have been wounded and arrested*

- What is the function of the third paragraph?

## Activity 3

Draw a diagram of the paragraph structure of this letter

LETTER

Tip 6: In the structure of a letter of opinion we usually find three elements: the facts (or topic), the evaluation of the facts (or comment) which often includes a main action the writer wants one of the other participants to perform (this last element can be elliptic)

End of lesson assessment:

### **Brief production (Module 1)** (individual):

Using your own experience or something you have read or heard recently, write a two-sentence letter of opinion, the first sentence has to be a statement (use a compound sentence); the second, a rhetorical question with two verbs.

---

## **MODULE 2: I learn how to act through language. I also learn how to express modality (attitude, values, etc)**

### **INTRODUCTION**

#### Controlling the effects of what we say:

When writing a letter to the editor it is useful to know how to distance oneself from facts and opinions.

When reading a letter to the editor we can learn a lot about writing skills by paying attention to the propositions which express content as something different from the position of the writer toward this content (writer's attitude, values and evaluation of the facts, etc). The latter will be called the traces of the writer; writer's traces will be identified throughout a variety of linguistic forms such as

- Adjectives and adverbs
- Modal verbs
- Other lexical expressions

The concept of face:

- By face we understand those unmarked assumptions about the participants and their relationships. Face always depends on cultural norms of behaviour, but these norms cannot be codified because they depend on the context.
- There are two sides of face: involvement (attraction, sympathy) and independence (deference or distance). Both aspects have to be communicated simultaneously in any communication.

**I. Recognizing hedges (attitude, values and evaluation)**

Tip: Hedges are words or expressions used to soften opinions and make them less categorical, so they are considered politeness strategies. Hedges are also called “downgraders”, “softeners”, or “weakeners”.

Politeness strategies are the behaviours employed by speakers when using language in verbal communication. There are two kinds of strategies: strategies of involvement, also called positive strategies and strategies of independence, also called negative strategies.

Hedges, which are often used in letters of opinion, can be used both in strategies of independence or in strategies of involvement:

Tip: We can hedge our opinions by means of different kinds of hedges:

- a) verbs such as “I think”, “I believe,” it seems that”, “it appears that” to create a distance between yourself and what you say These are sometimes called “parenthetical words or phrases”. These hedges modify the force of what we say. They are often used to say something about the writer’s commitment toward what he is saying.
- b) Passive voice to show that an opinion is not your own such as “it is widely recognized”, “there are not believed” or “it is not known”.

- c) adverbs or adverbial phrases such as: “definitely”, “probably”, “to some extent”, “from the political point of view”, “If I may say so”, “if the situation doesn’t improve”, “unless somebody stops them”; “provided no one objects”, “never”, “not only”, “rarely”, “not until”, “on no account” to emphasize, limit, or express probability or point of view.
- d) noun phrases such as “there is little doubt”, “there is little evidence of” to hedge the subject of a sentence.

### Activity 1

Look at these extracts from letters of opinion and complete the sentences using the following expressions to distance the writer from the facts and opinions of the propositions: is widely recognized that, it seems, is not known, appears that, etc.

- a) It \_\_\_\_\_ they are finally doing something about immigration.
- b) It \_\_\_\_\_ some priests have been abusing children
- c) It \_\_\_\_\_ some parents can’t pick up their children because they are at work
- d) It \_\_\_\_\_ whether the Israeli incursions will ever end

### Activity 2

Rewrite these sentences so that they start with a negative adverbial. E.g. not only, never, etc.

- a) The Israeli invasion of the Palestinian territories demonstrates that the current Israeli administration has as little respect for human life as it has for international law.
- b) We implore our Government to act now to end the current Israeli incursions, and to vigorously promote a sovereign, independent Palestinian state in all of the land illegally occupied by Israel since 1967 as well as a just solution to the refugee crisis.

Homework: Exercises pp. 15-16 *Inside Out workbook*

## II. Emphasizers

Emphasizers: they are words or expressions –often adverbs- used to intensify the force of what we say. They are also called “intensifiers”, or “strengtheners”. They can be very expressive. E.g. to vigorously promote a

sovereign, independent Palestinian state in all of the land illegally occupied by Israel since 1967 as well as a just solution to the refugee crises (document 6).

words	expressions
Absolutely	To tell you the truth
Extremely	At that very moment
Only	Very recently
Very	To be honest
Simply	Etc.
Totally	
Just	
Really	
Actually	

### Activity 1

Write a paragraph commenting on Ana Aznar's wedding which could be sent to a newspaper using similar words or expressions to emphasize your comments.

Tip: The adverbs "just", "really" and "actually" are very useful to add emphasis to what you say

### Activity 2

Which of the above words means the following?

- extremely
- now you come to mention it
- only
- to tell the truth
- to be honest
- simply
- totally

### Activity 3

Looks at these letters or short extracts from of letters of opinion. Complete them with just, really or actually.

- Perhaps I was \_\_\_\_\_ in a really good mood the day my friends and I attended the Andy Warhol exhibit at the Museum of Contemporary Art downtown. I found the museum and the area around it to be vibrant and beautiful. The Walt Disney Concert Hall going up across the street lent an air of excitement, and the imaginative skyscrapers of L.A. shouted that they were not \_\_\_\_\_ any staid, ordinary buildings.
- This is the major strength of economics - it seeks to account for all costs and benefits as a precursor to making an informed choice, not \_\_\_\_\_ a decision based on financial returns.
- Keeping to a speed limit is \_\_\_\_\_ to be an obstructive pariah on the road.

### III. Conveying attitude and values by means of adjectives

Tip: In a letter of opinion, the most powerful lexical items to express the writer's value system are adjectives and nouns with positive or negative meanings

Tip: One way of expressing opinions is by exaggerating. This is done by choosing adjectives at the extremes of the relevant value scale such as "appalling", "outrageous", "revolting", "incredible", etc. (in letters of opinion we usually find negative rather than positive expressions). E.G. Horrific and frightening events (document 6); horrific tragedy (document 7), etc.

- These kind of exaggerations are called "hyperbole", as when we describe something to make it sound bigger, smaller, better or worse than it really is. Letters to the editor offer frequent examples of this politeness strategy.

### Activity 1

Rewrite the third sentence in document 5 using vague expressions.



Tip: when using extremes the writer has to be pretty sure of the reader's opinion on the subject. Otherwise (if the reader is not likely to agree) it is risky to use either exaggerating expressions or intensifiers; it would be safer to keep one's opinion on the vague side (kind of, sort of, in a way...).

**Activity 2**

Read document 6

Copy the propositions where attitude, values and evaluation of the facts is conveyed. Underline the precise words which express this.

**Activity 3**

Classify these words. Write them in the right column

Adjectives	adverbs	Nouns/nounphrases
<ul style="list-style-type: none"> <li>little</li> </ul>		

**Activity 4**

Look at these adjectives which can be used to express negative or positive values in letters of opinion:

smart, horrific, frightening, sick, right, dramatic, comic, loving, lethal, appalled, sacred

a) Classify them under the headings below (Notice that their value sometimes depends on the context).

positive	negative

b) Add two more and compare them with a partner

**IV Adverbs and style**

Tip: More on the use of adverbials:

a) When used as hedges, adverbials, either one word or a phrase, can be used to modify the whole clause or just a part of it:

- Comment on a clause or focus attention on a part of it. E.g. Generally speaking, nuclear weapons are very dangerous; Frankly, I think it's

high time they did something about this whole thing with the Catholic priests; Honestly, families should be compensated.

- Comment on a part by giving extra information about adjectives, nouns or verbs. Thereby leaving writer's traces (values, attitude) as he proceeds. E.g. : Al Qaeda is reportedly resurgent; the atrocious killing of an innocent woman by viciously trained dogs; enforcers wrongly assume; They should definitely be compensated;
- b) Position of these adverbials:
- If they are one word adverbials of emphasis and probability mid position is best. E.g.: I really don't think bulls should be abused in public celebrations.
  - If they comment on the whole clause then initial position is best.

### Activity 1

Add adverbials where possible in document 5 with one of the above mentioned functions.

**Follow up:** exercises in *Exploring Grammar in Context*, CUPt pp. 103-110

## V. Doing by saying: Identifying verbs which describe the action they perform

### Activity 1

- Read the last paragraph again and identify the verbs which convey the writer's wants and desires about what the other participant has to do. These verbs introduce the force of the sentence. Underline them.
- Do you know the difference in meaning between them? If you are not sure look at this tip
- "Implore": to ask someone to do or not to do something in a determined, sincere and sometimes emotional way. It is followed by infinitive. (CID)
- "Demand": to ask in a way that shows that a refusal is not expected. It is usually followed by a noun phrase object. It also stresses necessity. (CID)

Tip: Apart from these two verbs, other verbs also do things by saying them. The writers who use them describe the kind of action they are carrying out. Here are some of them which can be useful for writing letters of opinion:

admit advise* appeal to ask assure beg	command concede invite propose* recommend* remind	request * suggest* urge* warn etc.
---	--	--

### Activity 2

Classify the above verbs in two groups. Copy them in the right column:

The verbs modify the reader's behaviour	The verbs express some feeling (and some also modify the reader's behaviour)
• demand	• implore

Tip: Suggest is a very useful performative verb which can be used to tell the participant what to do. The following verb can be followed by "that" and a modal. If it is not followed by a modal the verb in the reported clause is in the subjunctive and the result is more formal. The above verbs which carry an asterisk behave in a similar way.

E.g. We suggest safety areas in the airport should be improved/ We suggest safety areas in the airport be improved

### VI Identifying the function of the propositions in structuring a letter of opinion.

Tip: In order to succeed with a verbal act writers of letters to the editor have to comply with some necessary conditions such as:

- referring to some past action, letter, article, event
- satisfying preparatory conditions (if you "implore" you are the inferior in the social scale while the participant to whom you implore is your superior in the same scale; if you talk about something you are supposed to know about it)
- sincerity conditions (your psychological state is true or real)
- essential conditions (given that all the other conditions are met the act is done)

Tip: The structure of a letter of opinion frequently distinguishes between the main act from the preparatory conditions and other conditions for the main act performed by the letter. But sometimes conditions are elided.

### Activity 1

Read document 7. What is the relationship between paragraph 1 and paragraph 2? Can any of them be omitted? Why? What will be the difference if it is omitted?

The main function of paragraph 1 is to ...

The main function of paragraph 2 is to ...

### Activity 2

Read again the same text. What is the function of each proposition in each of the paragraphs?

Paragraph 1
Paragraph 2

### Brief production (Module 2) (individual):

Read the following headline which appeared in *The Guardian Newspaper* on July 26 2002 “A group of Americans are suing several fast food companies for allegedly making them obese”. Write your opinion using a verb which describes the action it performs. Use a complex sentence (about 20 words).  
\_\_\_\_\_

## MODULE 3 I learn how to develop my communicative style by means of modal words and expressions

### INTRODUCTION

Modals are often used to produce a particular effect on the reader. The modal you choose depends on the relationship between writer and reader, the formality of the genre and how essential it is for you or your group that someone takes a particular course of action.

### I. Recognizing necessity

#### Activity 1

Read document 7 and identify the expressions of necessity. Copy them here:

What is the modal verb used?

Tip: The modal verb “should” can be used to express obligation. There is a sense of necessity in the use of should. This necessity springs from moral obligation or a sense of what is right.

Tip: Expressions of necessity with “should” are very frequent in letters of opinion and they are used to impose the writer’s wish upon others. They strengthen the force of the writer’s verbal action

## II. Recognizing the compromise of the writer with the content of his assertion

Tip: the compromise of the writer with the content of his assertion is gradable. The more his opinion is grounded in facts, the better. The other participants will be persuaded if he shows some evidence that what he says is true. In this way the reader will easily change his mind and agree with him.

There is a scale to measure factuality:

necessity	certainty	probability	possibility
+			-

Verbs such as “I think”, “I believe” are used when the writer wants to mean that there is no proof of the fact that what is said is true or certain; that is when the writer doesn’t want to compromise himself with the proposition. These expressions are often used to linguistically codify the modal function in English (parenthetical expressions, modal verbs, adjectives, adverbs, verb mode).

### Activity 1

Look at the letters of opinion you have read so far and try to find some of these expressions

Document 6	
Document 8	

Tip: When the writer wants to impose his wish upon others, he has to make manifest to the reader that he has the power or authority to impose his will. He has to legitimise it. He needs to make manifest that the directive (the command, suggestion, warning, etc.) springs from some acceptable or satisfactory source

such as society, ethics, justice, personal experience, etc. That is why we usually find some sort of explanation which accompanies the directive

**Activity 2**

Find paragraphs in the letters you have read which could illustrate this assertion

Document 5	
Document 6	
Document 7	

**III. Recognizing possibility**

Tip: “Could not” with a comparative expresses strong assertion. E.G. “These protesters could not be more wrong” means it is not possible that these protesters are right.

**Activity 1**

Copy the factuality scale. Read documents 9 and 10 and classify the propositions (or noun phrases) containing a modal verb, adjective or adverb

	necessity	certainty	probability	possibility
8	•	•	•	•
9	•	•	•	•

Tip: one of the uses of “would” is to express that something is certain to happen in certain circumstances. E.g. letter 8 (The pattern would have continued).

Another is to express an assumption; to state that something is the case. E.g. letter 9 (solution would be instant fixed penalties [...])

Tip: Although “could” and “might” can be used with more or less the same meaning as “may”, this modal is more appropriate in formal contexts.

**Activity 2**

Translate the above expressions into your own language.

**Activity 3**

You are a survivor of a terrible accident at a crossroads. Write a two line letter to the editor of your local newspaper making a request, including both the expression of possibility and necessity, to put traffic lights or build a roundabout there to prevent further accidents.

### Activity 4

Error correction. Read this passage about a kid who expresses his opinion about the extension of the school day. Correct any incorrect use of factuality (incorrect distinction along the scale between necessity and possibility).

1. I disagree with Mayor Bloomberg. He must not extend the school day for public school students. I disagree with this idea because after lunch kids usually get tired and want to get home as soon as possible.
2. Some parents will not like the extra time and start complaining.
3. So I think Mayor Bloomberg may reconsider and give kids a break.

### IV Prediction and ability

#### Activity

Read document 10. Once you have checked the previous activity, underline the modal verbs and classify the propositions which contain them in

1) Those which express ability to do something	
2) Those which express a prediction	
3) Those which express possibility	
4) Those which express the necessity of doing something	

### Language-awareness exercises

**Exercise 1:** Rewrite these propositions to make them stronger:

- It's very hard to get up in the morning when you can't sleep at night, and to go to work the following day. Key: It's impossible to get up in the morning after a blank night and go to work as a sleepwalker.
- I would like to find a solution so that we can live in a peaceful neighbourhood even when the city celebrations are on. Key: A solution must be definitely found so that living in a peaceful neighbourhood even when the city celebrations are on is not an impossible dream any longer.

**Exercise 2:** Modify the following proposition making manifest to the reader that you don't want to compromise with what you are saying. Express uncertainty.

- To solve this problem I suggest that all city celebrations be organized on the outskirts of the city.
- I suggest the government take measures in order to prevent crowds from making too much noise.

**Exercise 3:** Read these propositions expressing necessity:

- I think these celebrations are very important so they must/should be allowed to continue as always.
- I think it is necessary to express a different point of view because not everything about the town celebrations is positive.
- The neighbours have to clean the litter and pick up the bottles dropped in the street because nobody else does.
- It's necessary to solve this problem because it's wrong to prevent people who work from sleeping
- Shops shouldn't be allowed to sell firecrackers before the four day celebrations start

Rewrite using the new beginnings:

**Exercise 4:** Look at letter 6 again, what are the means the writers use to persuade the Prime Minister?

Now look at letter 14, how does the writer achieve her communicative end: to persuade us that American Society is sick?

Read document 7, how does the writer manage to persuade the reader that families who lost someone in the 1993 World Trade Center Bombing should get compensation?

Now read document 9, why doesn't this letter achieve the same effect of persuading the reader?

**Exercise 5:** What is more useful to reach a communicative goal to support his arguments with explanations, or threats?



Read this extract from a student’s letter: “If the problem is not solved, all the neighbours are thinking of going to the Major’s house and light firecrackers outside the window all day long. Maybe in this is way local authorities would realize how serious the problem is and would take neighbours complaints seriously.”

Do you think it is effective? How would you put it?

**Appendix:**

*Exploring Grammar in Context* CUP pp. 203-204

Nouns with modal meanings:

Adjectives with modal meanings:

Adverbs and adverbial phrases with modal meanings:

Probability			Certainty		
nouns	adjectives	adverbials	nouns	adjectives	adverbials
Possibility /impossibility Probability Likelihood tendency	Possible /impossible Probable (likely/unlikely) /improbable	Possibly probably	Certainty /uncertainty	Certain /uncertain Definite Sure/unsure Apparent Evident Obvious	For certain For definite For sure Certainly Surely Definitely Absolutely Undoubtedly Without doubt

Necessity		
adjectives	adverbials	nouns
Obligatory Compulsory Forbidden Prohibited Necessary/ unnecessary	Necessarily	Obligation Prohibition Necessity

Comment, focus and View point				
adjectives	nouns	adverbials		
Wise Stupid Lucky Serious Horrible Nasty Odd weird	In fairness	Frankly Personally Politically Quite honestly To my disappointment/ surprise, astonishment To be frank/honest/fair To put it simply Strangely enough Oddly enough	Only Even	Financially Physically Morally In political terms From a technical point of view
Other verbal expressions with nodal meanings				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• It seems (used when you want to say how things look to you, even though it is not certain that things are that way)</li> <li>• I reckon (used to lessen the certainty of something. It means that people think, guess or believe that something is so, without being absolutely certain)</li> <li>• Be meant to (used to express how things are intended to be, but they may not necessarily be so.)</li> <li>• It tends (used for what is normally the case)</li> <li>• Be to (a formal way of expressing either a decision or instruction from authority)</li> </ul>				

Extension: pp. 61-68, *Exploring grammar in context* (CUP)

**Exercise 6**

Mark the boxes in the table for the types of structure that are possible after these expressions. For example, If you think you can say ....., put √ or if you think it is wrong put X. If you are not sure, put a ?

	To be appropriate	appropriate	That it's appropriate	As if/ as though it's appropriate
It seems				
It appears				
It looks				
It sounds				

	To please everyone	That it will please everyone
It's bound		
It's likely		
It's liable		
It's probable		

	This is the best for everyone	This to be the best for everyone
I think		
I guess		
I reckon		
I consider		
I suppose		

	To be the best solution	The best solution
It's thought		
It's guessed		
It's reckoned		
It's supposed		

**Brief production** (Module 3) (individual):

Read paragraph three in document 6 again, rewrite it using two necessity expressions with should in one or two complex sentences

## MODULE 4 I learn how to express tact in order to influence people

### INTRODUCTION

- In this module we are going to see the effects of style on communication. In order to do this we need to understand the concept of linguistic politeness. Linguistic politeness is not the equivalent of “good manners” or “etiquette”. Politeness, deference and tact have a sociolinguistic meaning which goes beyond “good manners” or “etiquette”. It deals with those aspects of language which have to do with an individual’s self-esteem (face). By linguistic means individuals can control and project face (their public image) in verbal communication. In this module we shall see those aspects of linguistic form which depend on the writer making some analysis or evaluation of his relationships with the other participants in order to keep his self-esteem and that of the other participants in letters of opinion.

### I. “Face” and effective communication: tone

#### Activity 1

In order to understand the concept of “face”, let’s read document 11 (O. Twist’s first letter of complaint).

What kind of person has written it?

*Discuss in groups. Do you think that the writer’s self-image is positive? Why? What happens when you don’t respect your interlocutor’s right to a positive self-image?*

Now, let’s discuss the concept of “face” in relations to the writer’s intentions in the letter he has written.

- Why has he written this letter?
- If you were his landlord how would you react to it?
- Would you accept the requests?

- Why?

As you can see everyone depends on everyone else's face being maintained because "face" maintenance is like a boomerang, when you don't respect somebody else's "face" it boomerangs on you, bringing a harmful result instead of the intended good one.

- What do you think happened to O. Twist?
- Did he get what he wanted, the landlord to pay for the repairs needed in his flat?
- Why?

**Activity 2.** Read Twist's second letter of complaint (first sentence). Compare their opening paragraphs. What are the most striking differences between both letters? Would you say that the second letter is hypocritical? Discuss.

Tip: When interpreting and writing letters of opinion and other letters, like the one we have just read (O.T.'s letter of complaint to his landlord), we have to balance self-expression (letting our anger release) with interactive aspects of communication which might interfere with our communicative aims (getting what we want from the other participants).

**Activity 3.**

Find examples of emotive language and exaggeration. Are there any examples of offensive language? Which ones? When is O. addressing his landlord in a too personal way?

Now compare the two letters and see how this is avoided in the second letter.

Tip: The writer tries to choose the most appropriate linguistic form within his range in order to communicate efficiently. We have to carefully project "face" for ourselves and respect the "face" rights and claims of other participants:

- The "face want" or desire of an individual not to be impeded by others

- The “face want” or desire of an individual to be respected and valued by other individuals

This is a basic principle of all interactive rational communication. *There is no faceless communication*, therefore all communication has to be carefully phrased to respect “face”, both kinds of “face” because:

- “not to be impeded” means not to be interfered with, be respected in our privacy.
- And “be respected” or “be valued” means be ratified, understood, approved of, liked or admired by others.

#### **Activity 4.**

Now write the last paragraph of O. Twist’s letter so that it maintains the balanced tone of the rest.

- Think about what face you want to project as a writer: polite, reasonable, articulate (and therefore dangerous)

Try to make the landlord think

- that your complaints are truthful and accurate
- that your requests are reasonable
- really want to spend money on the flat
- act with urgency

**II. Recognizing some politeness strategies:** Don’t impose! Give options! Impersonalize!

Tip: All considerations of “face” are related to the context in which communication takes place and to a particular culture. Besides there are three factors to take into account when we assess “face” and its linguistic expression in a given context.

- relationships of power or status between the participants
- social distance between the participants
- degree of imposition conveyed by the verbal action (it is not the same to “suggest” or “requests” than to “express feelings”,

“express emotions” such as hatred or anger, “remind”, “express a compliment”, “demand”, “criticise”, “complain”).

In order to decide which polite strategy we should use in a specific context in a letter to the editor, verbal actions intended by the writer should be categorized as follows:

- we want to criticise, complain, express disapproval, disagreement, etc. (these threaten the reader’s “face wants”).
- we try to make people do something (directive) (these threaten the readers “face wants”).
- we want to express strong emotions, feelings and attitudes such as anger, hatred (these threaten the readers “face wants”).

In the English language, especially in formal contexts such as the section of letters to the editor in a newspaper, impersonalization (agent demotion), is very frequent. In fact it is one of the most frequent strategies, and it is used not to impose on the reader, so it serves basic politeness ends.

There are several strategies which can be used: we can choose whether to mitigate our propositions or modalize them somehow, emphasize our ideas or give more explanations in order to justify our stance. The idea is that if we are able to anticipate our readers’ “face wants” threats, then, as writers, we can make up for these threats by using various language and discourse strategies at our disposal.

We normally would like to mitigate the social pressure when the verbal action is a request, a suggestion, a demand (a directive) and, therefore, might restrict the other participants freedom of action. In those cases, the natural subject (agent) of the sentence is degraded to positions where it can be deleted while some other noun phrase is promoted to the subject position. This strategy is carried out by means of verbs taking dative agents such as seems, appear, be desirable.

### **Activity 1**

Whole group. Read document 2 and find the sentences where the agent of the action expressed by the verb has been deleted.

Tip: Nominalization: formality in English is associated with the noun. So as we nominalize the subject, so the sentence gets more 'formal'. There is a continuum of cases from verb through adjective to noun. This strategy is used when we want to detach ourselves from what we say to make it more serious or formal.

### Activity 2

Whole group. Find some examples of this strategy in document 6.

Read document 10 and then look at this scale of nouniness. See how the same idea can be expressed in different ways.

He should not <b>extend</b> the school day, because neither for parents nor kids will be happy	<b>Extending</b> school day is not a good idea neither for parents nor kids	If school day is <b>extended</b> , parents and kids will be at a disadvantage....	The <b>extension</b> of the school day is not a good idea neither for parents nor kids
--	---	---	--

Can you identify the class to which each word in bold belongs to?

### III Recognizing off record strategies: metaphor, irony, euphemism, hyperbole and rhetorical questions

Tip: Indirect uses of language: one says something that is either more general or actually different from what one means. Some inference is needed to recover what is the intended meaning.

Tip: Some off-record or indirect language strategies are:

Metaphors

Irony

Understatement

Hyperbole

Rhetorical questions



a) Recognizing rhetorical questions as opinions

Tip: In a letter of opinion, the opinion itself has often the form of a rhetorical question or of a narrative of personal experience. Rhetorical questions are strategies off-record. When “just”, “even”, “never” are added, they force the interpretation of the rhetorical question.

b) Recognizing understatements or euphemisms

Tip: To avoid referring too directly to unpleasant, embarrassing or personal matters we often prefer to use more indirect words or phrases, which are called euphemisms.

c) Recognizing metaphors

Tip: The metaphoric function is realized when an object is named by another object because of some similarity. Metaphors as polite strategies can be more or less explicit. They can be very effective to convey the writer’s communicative intention.

d) Recognizing irony

Tip: irony has a basic corrective function so it is very useful in letters of opinion whose function is to criticise someone. As a polite strategy it can be effective because it enables writers to be impolite while not obviously violating the Politeness Principle. There are a number of different ways in which we can be ironic by showing incongruity (saying-doing) (doing contradictory things). The effect of irony on the reader is manifold: while he feels criticised, he doesn’t feel angry because this has been done indirectly. This strategy, on the other hand, is a very powerful persuasive tool.

e) Recognizing hyperbole

You have to be very careful when using this strategy as it can be rather offensive.

Brief production (Module 4) (individual):

1) Using your own experience or something you have read or heard recently or using a stimulus text on a controversial issue, or a recent controversial TV programme, or a current issue in the news as a starting point for the written piece, write a brief letter of opinion which at least includes a statement (use a compound sentence) and an off-record strategy such as a rhetorical question, a euphemism, irony, hyperbole. Make complex sentences with two verbs.

## **MODULE 5 I learn how to plan a letter of opinion**

### **I I learn how to elaborate a self-regulation checklist**

#### **Activity 1**

Reread the tips collected throughout the module. Elaborate a checklist of the most important things you want to remember when writing a letter to the editor.

### **II A letter to the editor**

Part 1 writing task

#### **Activity 1**

Read document 19 (Jason's Solomons review of Talk to her published in The Mail on Sunday August 25, 2002).

Write a letter of opinion to the same newspaper agreeing or disagreeing with this review (about 250-350 words).

#### **Tip**

1. First read the question very carefully and think:
  - Who am I going to write this letter for? (*target reader*)
  - Why am I going to write it? (*task achievement*)

Remember that when you write to a newspaper you write to the editor, but your letter is in fact intended for publication in the newspaper. Don't expect a reply from the editor. Your main task is calmly to support or contradict the reviewer's opinions.

2. Then reread the review, studying it in detail, underlining all the main ideas. Consider which ones you want to support or contradict. If you decide to disagree, concede where necessary.

3. Plan your letter. It should include:

First paragraph

- Clear reference to newspaper article (title and date); in tasks when these are not given you may invent them.
- Expression of your reaction to the review or article.

Middle section

- Paragraphs dealing with the most important ideas. Explain which ideas you agree or disagree with and why.

Last paragraph

- A conclusion which summarizes your whole letter

4. Remember to use language politeness strategies according to face of both participants, presumed writer and intended reader.

Part 2 Revision task

Use your checklist to revise your text and those of your partner's. Discuss how the text could be improved by means of the revision operations (delete, add, substitute).

**Appendix to an advanced English Language Classroom Project: writing a letter to the editor**

Introduction to linguistic politeness

By Inma Garín

Escuela Oficial de Idiomas de Valencia

Curso 2002-2003

**MODULE 1 Recognising letters of opinion, communicative situation, purpose or intention, participants and structure**

**I. Recognizing verbal action (identifying purpose or intention)**

Read texts 3, 4 and 5 in your dossier write it down what's the main intention/action of each text.. Try to be as specific as you can:

- d)
- e)
- f)

**II Recognizing participant traces in the texts**

Using texts (3, 4 & 5), complete this chart with expressions referring to participants.

	First person	Second person	Third person, proper names, noun phrases or pronouns
Text 1			
Text 2			
Text 3			

Get a newspaper and choose one or several texts.

Answer these questions:

1. What's the purpose of this text?
2. What ideas or persuasive points are used?
3. What are the most effective ideas?
4. What language features are used?

## MODULE 2 The concept of face

### I. Face and communicative style

Look at these extracts from letters of opinion and complete the sentences using the following expressions to distance the writer from the facts and opinions of the propositions: *is widely recognized that, it seems, is not known, appears that, etc.*

- a) It \_\_\_\_\_ they are finally doing something about immigration.
- b) It \_\_\_\_\_ some priests have been abusing children
- c) It \_\_\_\_\_ some parents can't pick up their children because they are at work
- d) It \_\_\_\_\_ whether the Israeli incursions will ever end

Rewrite these sentences so that they start with a negative adverbial. E.g. not only, never, etc.

- a) The Israeli invasion of the Palestinian territories demonstrates that the current Israeli administration has as little respect for human life as it has for international law. *Key: The Israeli invasion of the Palestinian territories not only demonstrates that the current Israeli administration has as little respect for human life, it has little respect also for international law*
- b) We implore our Government to act now to end the current Israeli incursions, and to vigorously promote a sovereign, independent Palestinian state in all of the land illegally occupied by Israel since 1967 as well as a just solution to the refugee crisis.  
*Key: We implore our Government not only to act now to end the current Israeli incursions, but also to vigorously promote a sovereign, independent Palestinian state in all of the land illegally occupied by Israel since 1967 as well as a just solution to the refugee crisis.*

**Exercises pp. 15-16 *Inside Out* workbook**

III. Emphasizers

Which of these words “just”, “really” and “actually” means the following?

extremely

now you come to mention it

only

to tell the truth

to be honest

simply

totally

Looks at these letters or short extracts from of letters of opinion. Complete them with just, really or actually.

- Perhaps I was \_\_\_\_\_ in a really good mood the day my friends and I attended the Andy Warhol exhibit at the Museum of Contemporary Art downtown. I found the museum and the area around it to be vibrant and beautiful. The Walt Disney Concert Hall going up across the street lent an air of excitement, and the imaginative skyscrapers of L.A. shouted that they were not \_\_\_\_\_ any staid, ordinary buildings.
- This is the major strength of economics - it seeks to account for all costs and benefits as a precursor to making an informed choice, not \_\_\_\_\_ a decision based on financial returns.
- Keeping to a speed limit is \_\_\_\_\_ to be an obstructive pariah on the road.

## **II, Conveying attitude and values by means of adjectives**

Rewrite the third sentence in document 5 beginning with “It is appalling” and including a premodifying adverb before the main verb.

Look at these adjectives which can be used to express negative or positive values in letters of opinion:

- little
- horrific
- frightening
- hopeless

Add others from the documents that you have read.

## **IV. Adverbs and style**

Exploring Grammar in context pp. 103-110

## **VII. Recognizing topic and opinion**

Using the same texts, (3, 4 & 5 in your dossier),

Answer: Which text(s) respond(s) to somebody else’s opinion?

**MODULE 3 I learn how to act through language (performative verbs) and how to develop my communicative style by means of modal words and expressions**

**II Identifying the function of the propositions in structuring a letter of opinion.**

Read again the same text. What is the function of each proposition in each of the paragraphs?

Paragraph 1

Paragraph 2

### V. Recognizing possibility

Translate the above expressions into your own language.

### VI Prediction and ability

Read document 10. Underline the modal verbs and classify the propositions which contain them in

1) Those which express ability to do something	
2) Those which express a prediction	
3) Those which express possibility	
4) Those which express the necessity of doing something	

### **Extension: Language-awareness exercises (Follow up activity (homework))**

Exercise 1: Rewrite these propositions to make them stronger :

- It's very hard to get up in the morning when you can't sleep at night, and to go to work the following day.
- I would like to find a solution so that we can live in a peaceful neighbourhood even when the city celebrations are on.

Exercise 2: Modify the following proposition making manifest to the reader that you don't want to compromise with what you are saying. Express uncertainty.

- To solve this problem I suggest that all city celebrations be organized on the outskirts of the city.



- I suggest the government take measures in order to prevent crowds from making too much noise.

Exercise 3: Read these propositions expressing necessity:

- I think these celebrations are very important so they must/should be allowed to continue as always.
- I think it is necessary to express a different point of view because not everything about the town celebrations is positive.
- The neighbours have to clean the litter and pick up the bottles dropped in the street because nobody else does.
- It's necessary to solve this problem because it's wrong to prevent people who work from sleeping
- Shops shouldn't be allowed to sell firecrackers before the four day celebrations start

Rewrite using the new beginnings:

**Exercise 4:** Look at document 6, what are the means the writers use to persuade the Prime Minister?

Now look at document 15, how does the writer achieve her communicative end: to persuade us that American Society is sick?

Read document 7, how does the writer manage to persuade the reader that families who lost someone in the 1993 World Trade Center Bombing should get compensation?

**Exercise 5:** What is more useful to reach a communicative goal to support one's arguments with explanations, or threats?

Read this extract from a student's letter: "If the problem is not solved, all the neighbours are thinking of going to the Major's house and light firecrackers outside the window all day long. Maybe in this is way local authorities would realize how serious the problem is and would take neighbours complaints seriously."

Do you think it is effective? How would you put it?

**Revise also:** *Exploring Grammar in Context*, CUP pp. 203-204 (nouns, adjectives, adverbs and adverb phrases and modal meanings).

Nouns with modal meanings:

Adjectives with modal meanings:

Adverbs and adverbial phrases with modal meanings:

Probability			Certainty		
Nouns	adjectives	adverbials	nouns	adjectives	adverbials
Possibility/ impossibility Probability Likelihood tendency	Possible/ impossible Probable (likely/ unlikely) /improbable	Possibly probably	Certainty/ uncertainty	Certain/ uncertain Definite Sure/ unsure Apparent Evident Obvious	For certain For definite For sure Certainly Surely Definitely Absolutely Un- doubtedly Without doubt

Necessity		
adjectives	adverbials	nouns
Obligatory Compulsory Forbidden Prohibited Necessary/unnecessary	Necessarily	Obligation Prohibition Necessity

Other verbal expressions with modal meanings
<ul style="list-style-type: none"> <li>• It seems (used when you want to say how things look to you, even though it is not certain that things are that way)</li> <li>• I reckon (used to lessen the certainty of something. It means that people think, guess or believe that something is so, without being absolutely certain)</li> <li>• Be meant to (used to express how things are intended to be, but they may not necessarily be so.)</li> <li>• It tends (used for what is normally the case)</li> <li>• Be to (a formal way of expressing either a decision or instruction from authority)</li> </ul>

Comment, focus and view point		
adjectives	nouns	adverbials
Wise Stupid Lucky Serious Horrible Nasty Odd weird	In fair- ness	Only Even P T T T S O
		inancially Physically Morally In political terms From a technical point of view

Extension: pp. 61-68 Exploring grammar in context (CUP) (Other modal forms)

Exercise 6

Mark the boxes in the table for the types of structure that are possible after these expressions. For example, If you think you can say ....., put √ or if you think it is wrong put X. If you are not sure, put a ?

	To be appropriate	appropriate	That it's appropriate	As if/ as though it's appropriate
It seems				
It appears				
It looks				
It sounds				

	To please everyone	That it will please everyone
It's bound		
It's likely		
It's liable		
It's probable		

	This is the best for everyone	This to be the best for everyone
I think		
I guess		
I reckon		
I consider		
I suppose		

	To be the best solution	The best solution
It's thought		
It's guessed		
It's reckoned		
It's supposed		

**MODULE 4 I learn how to express tact in order to influence people**

Recognizing some politeness strategies: Don't impose! Give options! Impersonalize!

Read documents in your dossier and find other examples of nouns derived from verbs.

Rewrite the sentences in which the above nouns appear using the scale of nouniness.

Rewrite the following sentences using two nominalizations. You can add or delete items. Write about 30 words in one or two sentences.

- It is about time that they are finally doing something about this whole thing with the Catholic priests. It has been swept under the carpet for way too many years. (document 12)

## Anexo II: Las cartas publicadas

En este anexo se reúnen las cartas publicadas que manejaron la profesora y los alumnos durante la SD. Estas cartas fueron analizadas en el capítulo 6.

### 1. Cow Freaks

Here is a magazine article and a reader's response to it to illustrate the type of letter which would be useful for starting off the discussion, as the purpose of the writer is both clear, and forcefully expressed

## Churning out freaks

### Mini-cows

**W**HAT is two feet tall, gives a gallon of milk a day and moos? The answer: the Mexican mini-cow, heralded by some as a pioneer 'in a potential agricultural revolution'.

The tiny animal is the result of more than five generations of selective breeding — which began with the six-foot tall, 2,000 pound Indo-Brazilian zebu. The mini cow produces three to four litres of milk a day — compared with six litres produced by a full-sized zebu —

and survives on a tenth the grassland. Some agricultural experts view the cattle primarily as a protein source for rural families who have little grazing land and cannot afford bought milk and meat.

But others are more sceptical. They question just how long a freak cow, which so disproportionately produces huge quantities of milk, can be expected to live and how

sickly it will be. The quality of the milk is also questionable. How much more sensible to redistribute the land more fairly so that poor families can keep normal, healthy-sized cows. But that, it appears, would be a far more monstrous solution than anything that can be dreamed up in a laboratory.

Information from World Development Forum



### Cow freaks

I was appalled at the *Update* on 'mini-cows' (NI180). Have scientists nothing better to do than develop such freaks? Don't they know that the ideal 'mini-cow' already exists? Living on rubbish, producing more nutritious milk than a cow, and less susceptible to disease, this 'mini-cow' inhabits many third world countries. It's called the goat.

**Jacqueline Nebel**  
Brussels, Belgium

## 2. Noisy Neighbours

**A**

### Noisy neighbours

Dear Sir,

The new occupants of the adjoining house frequently play loud thudding music until late at night. Polite requests to them to reduce the volume have been met with hostility and rudeness. How does one handle a situation like this? Do your readers have any suggestions?

Yours faithfully,

CAROLE MAINSTONE  
London, N3

**C**

Dear Sir,

We once lived in a flat beneath the Bee Gees pop group. The only solution to noisy neighbours (8 March) is to move - and quickly.

Yours faithfully,

ANNE ANDERSON  
London, N1

**B**

### How to cope with noisy neighbours

Dear Sir,

Your correspondent (letter, 8 March) has two options for action over noisy neighbours once friendly persuasion has failed. First, contact the local environmental health department. If they agree that the noise constitutes a nuisance, they should take action, at first informally, and ultimately under section 58 of the Control of Pollution Act. If this is ineffective, the second option is to take private legal action: this could be expensive, and advice should be sought.

Noise is one of the most all pervading environmental problems in the UK, and neighbour noise tops the list of complaints. Research shows amplified music, barking dogs, domestic sounds and DIY activities to be the worst offenders. However, the response of local authorities to complaints from householders varies widely. Some have a clear policy on neighbour noise and provide helpful advice; others appear to be failing in their legal obligation to investigate and act on noise complaints. This society has a neighbour-noise working group which this month is undertaking a survey of environmental health departments. We hope to establish the minimum response to noise complaints, and to recommend methods of dealing with particular problems.

Yours faithfully,

TIM BROWN

National Society for Clean Air  
Brighton  
8 March

### **3. Smoking**

Re "Smoking Goes From Bad to Worse, New Research Finds," June 20: We all know how evil smoking is. But when can we expect to see the results of studies of the effects of 50 years of inhaling combustion-engine exhaust with every breath we've taken? Not, I imagine, any time in our abbreviated lives.

### **4. Al Qaeda**

#### **Where's Osama?**

Al Qaeda is reportedly resurgent, and Osama bin Laden is still free and alive. What happened to "We're gonna hunt 'em down, we're gonna smoke 'em out"?

### **5. Security at Airports**

#### *Airport Searches Not Firmly Grounded*

The process of security at our nation's airports is a joke and an outrage. The random selection and search of individuals prior to boarding a plane is making fools out of those who make the rules. On a recent trip from L.A. to Dallas and back I was appalled that two young Boy Scouts were being searched at the gate while I walked onto the plane with a glass bottle of iced tea. The bottle was in the same hand as my boarding pass and ID as I was checked out for the third time for that flight.

### **6. Open letter to Tony Blair**

#### *Act now to end to end Israeli incursions*

**Sunday April 7, 2002**

**The Observer**

The Israeli invasion of the Palestinian territories demonstrates that the current Israeli administration has as little respect for human life as it has for international law. We bear witness to the horrific and frightening events of the past week. These include: the wounding and arrest of local journalists, the detaining of ambulances, the shelling of ambulances, the arrest of medics, the targeting and killing of civilians. We are maintaining a presence inside Bethlehem and its refugee camps in an ongoing attempt to curb Israeli aggression against the Palestinian population on their own land.

As it stands, the situation seems hopeless. We implore our Government to act now to end the current Israeli incursions, demand the withdrawal of all Israeli colonies within the territories and to vigorously promote a sovereign, independent Palestinian state in all of the land illegally occupied by Israel since 1967 as well as a just solution to the refugee crisis.

<http://www.observer.co.uk/letters/story/0,6903,680324,00.html>

## **7. My Husband**

My husband was killed on Sept. 11. I think that the families who lost someone in the 1993 World Trade Center Bombing should get the same treatment and respect as those of us who lost someone on 9-11. They should definitely be compensated the same way that we are. They are no different.

All the victims died the same way, in the same building, for the same reasons. This has nothing to do with people being greedy. It's a matter of fighting for the futures of our children and the memories of our loved ones. It's a shame that the families of those who were lost in the 1993 bombing were not treated with the same respect, dignity and sympathy that we were. My heart goes out to all of them, and to all of us.

## **8. Nuclear Weapons**

Nuclear weapons protesters point out that current tensions between Pakistan and India, and the possibility of a nuclear war, prove that they have been right all along--that nuclear weapons must be abolished. These protesters could not be more wrong. The existence of nuclear weapons is the one thing that has prevented major wars for the last 57 years. One only needs to look at the millions killed in two world wars to realize that that pattern would have continued, with ever more lethal conventional weapons, except for the deterrence of nuclear weapons.

## **9. An answer to speeding?**

Sir, The very universality of speeding (report, "Police stop Straw's 103mph car", later editions, July 21) epitomises the yob culture in our society. Keeping to a speed limit is to be an obstructive pariah on the road. Acceptance of speeding undermines the law, pollutes the environment and kills people.

The solution would be instant fixed penalties (like parking fines) without trial for offences recorded on camera; notice issued within a week; non-payment within a month a further countable offence.

Fines should escalate: first offence £100; second offence (after notification of the first) £1,000; third offence £10,000 plus vehicle seized and auctioned, thereby funding the system and bringing downward pressure on car prices.

When few are caught, penalties need to be high. Small-sample low-cost high-penalty policing may yet be more financially viable and effective than mass policing.

Yours etc,

MIKE O'CARROLL,

Garden House,

Welbury, Northallerton DL6 2SE.

ocarroll@weights.demon.co.uk



## **10. Major Bloomberg**

I disagree with Mayor Bloomberg. He should not extend the school day for public school students. I disagree with this idea because after lunch kids usually get tired and want to get home as soon as possible. Also, some parents go to work and can't pick up their kids because they are late. Some kids like to do things after school, but if the school day is longer kids will have less time to do things. Some parents may not like the extra time and start complaining.

Kids spend most after school time doing chores or homework. Most kids get angry when they have no time to do other fun things. So if the Mayor extends the school day, kids will have no extra time at all. So I think Mayor Bloomberg should reconsider and give kids a break.

*Emile*

*Grade 5*

## **11. Catholic Priests**

It is about time that they are finally doing something about this whole thing with the Catholic priests. It has been swept under the carpet for way too many years. What I don't understand is how can they preach God and everything righteous when they are committing major sins. How can these priests live with themselves this way? I hope that they will not be able to minister again, in any type of a setting. After what they did, they deserve a very, very harsh punishment.

*Merna*

*Grade 5*

*6/15/02*

## **12. Spiderman.**

David Broder was "appalled" by the violence portrayed in "Spider-Man."

Yes, the movie did contain violent scenes, but in reality violence is committed by evil people toward innocent victims. Why shouldn't art imitate life in this sense?

The theme of "Spider-Man" is clear: With great power comes great responsibility. Spider-Man learns this lesson when his adoptive father is killed by someone Spider-Man had had a chance to stop earlier, after a robbery. An eighth-grader in my church's Sunday school class shared this story as an example of actions having consequences. She could have seen any other movie that weekend and gained nothing but more exposure to violence and sex. But because she saw "Spider-Man," she learned a lesson.

Why should Broder slander a movie with a clear and relevant moral (something that is rare these days) just because it happened to remind him of the violence that occurred on Sept. 11? "Spider-man" is, after all, an action movie. But it is also a story about a regular kid who is trying to help people.

Maybe we should be making more movies from comic books. Comic books seem to have a better understanding of morality than other kinds of printed media.

-- Topher Mehlhoff

### **13. Foul Play on the Pitch**

I am glad I do not play football. Our local pitch, like many others, is on open space which doubles as a dog walking area, but some owners are still ignorant of the fact that dog mess must be removed. Recently, I saw a large dog had fouled right on the corner kick area.

Please, dog walkers, consider other users of the space and pick up after your pets. Meanwhile, I shall carry on with my hobby of knitting.

It's much safer and cleaner.

Margo McFarlan. (Mrs)

Maidstone. Kent

### **14. What a Circus**

What a circus we have made of the terror that took place on Sept. 11. First, we handled the entire tragedy in our typical American, dramatic fashion. Next, we built observation decks so that anyone who happens to be in New York can view what should have remained, at least for the time being, a graveyard and sacred ground. Bodies are still being pulled out of the rubble and the families are being forced to have their pain laid out for all to see from the "deck." Vendors in the area are selling WTC-related items to tourists. The most horrific tragedy to happen on U.S. soil has now become a tourist trap.

Then, the International Olympics Committee allowed the tattered flag recovered from the WTC to be carried at the opening ceremony in Salt Lake City. Countries the world over deal with bombings, murders and terror every day, yet none of them dramatize their grief and hang it out for the world to see.

Now, yet another exploitation of the WTC tragedy at work: Items from a virtual graveyard are being sold on eBay and, for the icing on the cake, there is talk of three feature films currently in the works.

When have Israelis or Palestinians or, for that matter, most people from the entire continent of Africa ever behaved in this fashion? We are exploiting the dead, insulting their loved ones and making laughingstocks of ourselves for the world to see. The bidding on eBay was the last straw. What a sick society we have become to even allow the thought of selling to the highest bidder items that were born of terror and grief.

Monique Trucchio

Franklin Square

Help All Victims' Families

### **Anexo III: Las cartas de los alumnos**

En este anexo se reúnen las cartas de los alumnos. Estas han sido calcadas del original, sin correcciones ni ortográficas ni sintácticas. Hemos incluido la referencia al alumno (S1, S2, etc.), la referencia al grupo (Ma., Lu.), y la referencia al tipo de producción (PI, Módulo 1, Módulo 2, etc., PF).

Alfonso (S1)

Ma.: S1PI

Dear editor,

I write this letter to your prestigious newspaper in order to make public my anger about the likely execution of a boy of seventeen.

First of all I have to admit that I don't believe in death penalty. I consider it a barbarous punishment that has nothing to do with a civilian society. It has only to do with revenge, not with justice. I don't even consider it an efficient instrument against crime, because it doesn't work preventing it. We have only to have a look at our criminal statistics to become sure of it.

If a teenager fires a gun to unknown people I wonder who is to blame. Our society, with its lack of traditional human values, with its worship of violence, with its permissive laws about gun and weapons has a n important responsibility in what has happened in their case and in so many others that happen almost deaily in our cities. If our way of fighting against crime is to kill a young boy, we are just increasing the problem we want to solve,

Yours sincerely,

Ma.: S1Módulo 1.

Dear Sir,

Almost every week we read news about people (specially children) attacked or bitten by dangerous dogs. I wonder if we should assume that that sort of accidents are normal facts in our daily life. When are local authorities going to give a response to their absurd and unnecessary problem?

The fact is that it is not unusual to see dogs going untied in the street and owners who cannot control them. This problem demands an urgent solution.

Yours faithfully,

Ma.: S1Módulo 2.

Dear Sir,

I have to write a letter to your prestigious newspaper in order to complain about the new penalty measures against drivers and passengers not wearing a seat belt.

Even though it is widely recognized that seat belts are useful to preserve passenger's integrity in case of accident, I think there is not enough evidence about their good effects to make their usage compulsory.

In my opinion such strong measures deserve better aims (causes).

Yours sincerely,

Ma.: S1Módulo 3.

Dear Sir,

It is a fact, that almost every week we read news about people attacked or bitten by dangerous dogs. These cases demand an urgent solution.

I admit that people who like animals have a right to develop their fondness by getting a pet. However, I think the right to walk carelessly on the street is for certain more important, and in case of conflict this is the one that should prevail. I wonder when are local authorities going to take measures to solve the absurd and unnecessary problem.

Yours faithfully,

Ma.: S1Módulo 4.

According to the authorities there was not any doubt (The authorities were sure that the oil-tanker contained in the wrecked ship was going to get frozen, become solid and remain for ever at the bottom of the sea. When are going to resign the ones who maintain so firmly that theory?

Ma. S1PF.

Oil Tanker

Dear Sir,

I would like to express my opinion about the ecological and economical disaster caused by the Oil Tanker sunk near the coast of Galicia.

I am a fisherman and my family's living depends on fishing. You can imagine how happy we are in the present situation.

First of all I'd like to express my anger about the lack of reaction of our authorities. What are they waiting for? This disaster demands an urgent solution and they don't seem to know how to start working. They have taken the "shovel" not to

pick up the huge oil stain, but to try to bury the evidences (traces) of their wrong decisions and incompetence.

Secondly, I'd like to complain about the little wrong information given to the population. They said that the oil would freeze, become solid and remain at the bottom of the sea. They said it wouldn't be any leak more. They said that if they took the wrecked oil-tanker away, the oil inside its tanks would never arrive to the coast. Now everything has proved to be wrong.

In this very moment, when the situation seems hopeless and things are getting even worse, the time for taking measures or apologizing is over. It's time to resign and to give others the opportunity to do a better job.

Yours faithfully,

Amparo (S2)

Ma: S2PI

Who have the right to kill? Did John Lee and his stepfather have it? Of course not. But neither the society have it. In fact, nobody has the right to kill. The main purpose of death penalty is to satisfy the society's desire of revenge. It's not only a matter of punishment, there are a lot of ways to punish apart from death, like sending them to prison for the rest of their lives, which is, in my opinion, much more effective. But the great benefit of death penalty is giving peace of mind to the society. When the guilty has been punished, killed they don't need to think about him never more. They just forget him, and feel satisfied with themselves.

And we can't tolerate this, because life is the most important right, the most important thing. Because one single life, even the life of a criminal, is more worthy than the hypocrite tranquillity of society. And because if we think that John Lee and Jon Allen didn't have the right to kill, and they didn't have it, consequently, we must be sure that we, neither like single persons neither like society, don't have it.

Yours sincerely

Ma.:S2M1

I think we have a problem in Valencia, which is increasing pollution. One solution for this problem could be to offer a better public transport service, then, people would use it, and there would be less cars in the streets, which means less pollution. The problem with this service is that it's too expensive and it doesn't work well. But, to

Anexos

solve it, authorities of the city must be concerned about the problem, and it seems they aren't.

Ma.:S2M2.

Dear Sir,

There is little doubt about the convenience of using the seat belt while driving, but, in my opinion, to be fined with E 90 for not wearing it is really excessive. Probably, the same objective could be reached by another fine less expensive.

Yours sincerely,

Ma.:S2M3

Dear Sir,

I am very concerned about the increasing pollution in our city, that's a great problem that needs an urgent solution.

The solution would be the promotion of public transport. That should be done by local authorities, but they seem not to be worried about the problem of pollution. So, once more, is people who must try to solve the situation. I advise them to use public transport instead of their private cars. They will help the city and, probably, they will not suffer more traffic jams.

Yours sincerely,

Ma.:S2M4.

Galicia's economy sunk with the Prestige.

Who must we blame for that? The government? They couldn't do nothing, they were on their weekend holidays.

Ma.:S2PF

One month ago, an oiltanker sank in front of Galicia's coasts, painting them black and killing the marine life in the area. It must be remembered that it is not the first time that something similar happens. We all still remember the Mar Egeo, not many years ago; and we will never forget the Prestige, just last month.

The Government says that the sinking was impossible to avoid. As far as we know, this could be true. But, in my opinion, the most important question is if

something more could have been done once the ship had sunk. Why don't we have an emergency plan for this kind of situations? Don't they remember what happened with Mar Egeo?

It is necessary to bear in mind that, probably, in a couple of years, another ship will sink in the same place. It is to be hoped that, when this happens, we will be ready to face up with the disaster with more efficacy than nowadays.

Patricia (S3)

Lu.:S3PI

Dear Sir:

I write you this letter from Spain to give my opinion about the facts happened in USA this week. First of all I want to say that I not agree with death penalty in general and I have a personal opinion in the case of John Lee Boyd.

I think American Society has suffered a lot these last two months until the Tarot Assassin has been arrested, and I think that this assassin has to pay for every murder in prison. This is my opinion but I really don't know if John Lee Boyd is an assassin or a victim.

Maybe he has only been an instrument of his father, working for him or only obeying his father. We don't know what kind of mind has Jon Allen. The boy is only 17, no enough to know what is right or what is wrong having an adult like tat as his father.

Or John Allen is crazy or he knows perfectly what he was doing. His son is too young to know anything about life and I'm sure he don't know what he has done with his life.

I'm sure John Lee has a mental problem which has been caused by his father and in this case the adult is the respnsible. The American people has to know that they can't judge the two men equal because they aren't the same case.

Yours faithfully

Lu.:S3M2

Dear Sir,

There is little doubt about the convenience of using the seat belt while driving, but, in my opinion, to be fined with E 90 for not wearing it is really excessive. Probably, the same objective could be reached by another fine less expensive.

Yours sincerely,



Lu.:S3M3

Am I the only one who thinks that we should have a less tacky freeview T.V.? When I'm resting on my sofa at night or at the weekends I feel very angry and I don't understand why I can only watch the same kind of programs in every channel.

Our T.V. need to be better. The solution would be having more cultural programs and actual films. Another thing could be to have less advertisements during the film.

Lu.:S3M4

Some weeks ago I heard at the news that the responsables of the "Iberian Lynx Project had getting a lot of miles of Euro more to save our beautiful felid.

Some years ago they wasted a lot of millions of "pesetas" only for putting in its neck a collar with a radio to know where it is and what it does. What does we want? Save it or knowing exactly where it is?

We are only talking about a little cat, which population sixe is too small. Is it more difficult to breed cats at home or in captivity? Only in these conditions we could save it. Those men are so smarts and they haven't thought in it.

Lu.:S3PF

It is widely recognised that many criminals rest few years in prison and it is difficult to understand why the most dangerous ones have so many privileges. Our government is planning and discussing a new law about all that. From the political point of view this is a coup d'effect very big because the Aznar administrattion knows that actually the first or second worry od Spaniards is terrorism. Do your readers have though how close is this law to the next elections or to the 'Prestige' problem? It seems like if the Chancellor of Justice (Justice Minister) had found this law under his bed one morning during the last week. How many months are needed to make a reform like this one? How many people working on it? An now, in a precise moment this law appears on T.V.

On no account is this law easy to carry out. It is supposed that many thieves that had committed repeatedly several petty crimes will be at prison too. Our government will need more buildings, more people working there, more police, etc...

Too difficult to carry out.

Eugenia (S4)

Ma.:S4PI

The aim of this letter is to give my opinion about the last events related to the young man accused of being the killer of several people by shooting them with a gun-fire.

As far as I know death penalty has been claimed from different social and political statements.

In my opinion I am not in favour of that kind of punishment. I think death penalty is fairly against human and civil rights. I believe in justice so it is recommended that a fair judgement as well as a fair punishment should be taken.

In a democratic and developed society as eastern proclaims to be it is highly appalling and utterly concerning that there are still such supporting attitudes and backing opinions towards death penalty.

Therefore, in conclusion, I think it should be denied death penalty as a solution and what is more, society in whole should create serious and balanced debate about the definitive abolishment of death penalty.

Ma:S4M1

Dear Sir,

“Keep Green” wants to give an advice about the grave and dangerous events with the oil-tanker which has sunk off near the coast of Galicia.

We wonder how much time has to be passed before citizens stand up and begin to concern about environment which let us live without asking for anything in return? We hope Government beoms more sensitive to environmental problems and takes effective messures.

KEEP GREEN

Valencia

19 November

Ma.:S4M2

Dear Sir,

I'm writing to you in order to give my opinion about the very recent measures which have been taken by Government so police will fine any passenger not wearing a seat belt with ninety euros.

As a driver I really think that this measure is frankly too exaggerated. It seems that it may not deal with traffic deaths and accidents. I just believe people will not be afraid about to be fined, they will probably drive without belt although the threatening measure. Maybe it may be more useful and effective a good accurate driving education. In short, it appears that is more important to educate and make drivers concerned about the danger of driving without any security measure than to impose a tax.

Ma.:S4M3

The dangerous and horrific events with the oil-tanker which has sunk off the coast of Galicia demonstrate a large lack of legislation towards ecological disasters. It seems to be a large passive attitude from Government and also society to any environmental trouble. If that kind of behaviour keeps on going we will have more disasters like this. We may not be so desconsidered.

So Keep Green thinks it is necessary a change and it is recommended a more sensitive attitude as well as Government should reconsider its politics and take more effective measures.

Ma.:S4M4

Government is to ban drinking alcohol in public areas but you can drink litres of any liquor at home. Is it supposed to be healthier? It seems a little contradictory.

Ma.:S4PF

Last Monday, Jose M<sup>a</sup> Aznar was interviewed in public television in order to clarify the measures and decisions which Government has taken related to the large catastrophe of the oil-tanker "Prestige" as well as to defend himself and his political party against the harsh critics which have been exposed during the last few weeks by not only the leader of opposition but also citizens and ecological foundations.

As a married Spanish citizen I felt very dissatisfied with our president's explanations. I think they were very incomprehensible since they didn't vanish any of my doubts about different aspects that have to do with this disaster.

As some experts and technicians have said it appears that Government took its decisions without a serious and real knowledge of what this problem needed apart from they were widely a little late.

What this case demonstrates is a lack of responsibility and political compromise with the whole country.

So, it is high time that a demand for responsibilities had made so as to express how people feel and how deeply discontented are our political statement.

Francisco (S5)

Ma:S5PI

Dear Herald Editor,

I would like to writ to you to express my opinion about the polemic subject of death penalty that has been highlighted that days ago because of the affair of Lee Boyd Malvo.

I think that death penalty is the right punishment for those who have no respect for the human life: as is written in Holly Bible "eye for eye..."

Refering Lee Boyd, his early age is not a reason to be less atrong with him because it wasn't an obstacle for him when he killed other people.

In conclusion, the death penalty is a valid mean of punishment that must be more extended not only in U.S.A.

Ma.S5M1

Nowadays young violence is alarming increasing. The society in general and parents in particular became more concern about that theme. Nobody knows exactly what are the reasons why that youngsters make such as terrible things like killing, raping or kidnapping other people. The more common reasons are bad influence or mental illness but whatever it was that is a very big problem.

Anexos

Ma.:S5M2

Dear:

Recently has been said that Police will fine people for not wear a security belt in cars. I believe that this is an excessively extrem mesure.

To be honest, those who were sitted at the rear back of the vehicle didn't need to wear the belt.

It is known that the most dangerous zone in a vehicle is the frontal part so the driver and his companion are those for whom must be compulsory to use seat belts.

To conclude I think this law should be reformulated.

Ma.:S5M3

Nowadays violence is alarmingly increasing. Society in general and parents in particular become more concerned about that.

Nevertheless, the means to change that situation are not enough.

In my opinion, government should create new laws or, at least, modify the existent ones in order to put an end to that escalate. Other possibility could be to study the reasons why those youngsters make such a terrible things like killing, raping or kidnapping other people and try to look for actions that could contrarest it.

Ma.:S5M4

The "Prestige" had poured thousands of tons of petrol in the North Coast of Spain causing a balck tide that is polutioning the sea and the beaches. In such a dangerous transportations, how it is possible security messures could be avoided?

Ma.:S5M5

Dear Pais Edtor,

This evening we all could heard at the T.V. news on channel 1 the Mr. Zapatero, the PSOE party representant, opinion about the 'Prestige' disaster. He said that government had not well reacted and that the messures taken are not appropriated. I believe that is appalling.

How can anybody use such catastrophe to make political campaign? This is that the gorvernment representant answered and I completely share his point of view.

When such happenings took place, politics must be pushed into the background. The main and most important reaction must be to help the damaged people and places in order to minimize the ecological impact preserving our coasts, its richness and our people economical means.

In my opinion, government is making all his best to help the people and areas implied. In addition, we are receiving valueless help from other countries and hundreds of voluntaries from everywhere but, the problem is so enormous that it would be necessary a lot of time to solve it.

To finish, nevertheless the situation seems helpless, the Spanish government and his European neighbours reaction to fight the 'Prestige' disaster is exemplar in spite of the criticism of Spanish opposition.

Olga (S6)  
Lu.S6PI

Dear Sir,

I write this letter to express my opinion about Lee Boyd (John) Malvo and death penalty. I'm against death penalty because I think that nobody would be private of the life although has taken part in killing or whatever type of crime. Besides, I'm for about a hard penalty for example a life sentence.

There have been several crimes in which criminals have been executed and years late, it is demonstrated that they are innocents.

For this reason, I request that my letter would published to demonstrate American Government that death penalty isn't the best way to finish the crime.

Yours sincerely  
A young Spanish girl

Lu.S6M1

Dear Sir,

I'm writing to you to express how I feel when I watch free view TV.

Free view is very boring because every channel has the same kind of programmes with different names, above all sappy programmes which are the most usual.

On the other hand, I fed up advertisements during the films (there are too many).

Anexos

To finish, I'd like free view TV has more cultural programmes and documentaries.

Yours faithfully,

XXX

Lu.:S6M2 (25.11.02)

Dear Sir,

I write you to complain about the fine for any passenger not wearing the seat belt.

I totally disagree with this measure because I think that it's not necessary back passengers use the seat belts except on a motorway.

I believe that police would fine any passenger not wearing a seat belt in the motorway and not in the city.

To conclude I definitely think the fine is excessive.

Yours faithfully,

XXX

Lu.:S6M3

Dear Sir,

I'm writing to you to express how I feel when I watch free view TV.

Free view is very boring because every channel has the same kind of programmes.

What happened to the good films or programmes few years ago?

I would complain too about advertisements during the films.

To finish, free view TV would have more cultural programmes and documentaries.

Yours faithfully,

XXX

Lu.S6M4

Price of Flats

Buying a flat is very difficult nowadays, because the price is higher. People say young people don't move from their houses, but how can we leave our parents' home, with that prices?

Last month I tried to get informacion about a flat, and I became freezing when I heard the price which is absolute exorbitant.

Lu.:S6PF

Longer sentences for criminals

Dear Sir,

I'm writing to you to express my opinion about new longer sentences for criminals.

I think it's a very difficult issue because it is supposed that prison rehabilitate criminals so forty years sentence it could be too longer but, on the other hand, there are prisoners that never will be rehabilitate. I think we make a question: How many time should be a criminal in prison to became rehabilitate?

Besides I don't think the sentences are the problem; there are other things to take into account and maybe they are very important, such free days or discount days of their sentences. In my opinion free days for a good behaviour isn't good because most of the famous crimes were committed while the prisoner have a free weekend or if it is has to the prisoner, he should be more watched and if he doesn't go back to the prison, the police should find him.

Finally, about discount days of their sentences, neither is a good way because I think is easier to have a good behaviour if you know that for that, you have less days in prison or you have a shorter sentence. Do the readers agree?

Yours faithfully,

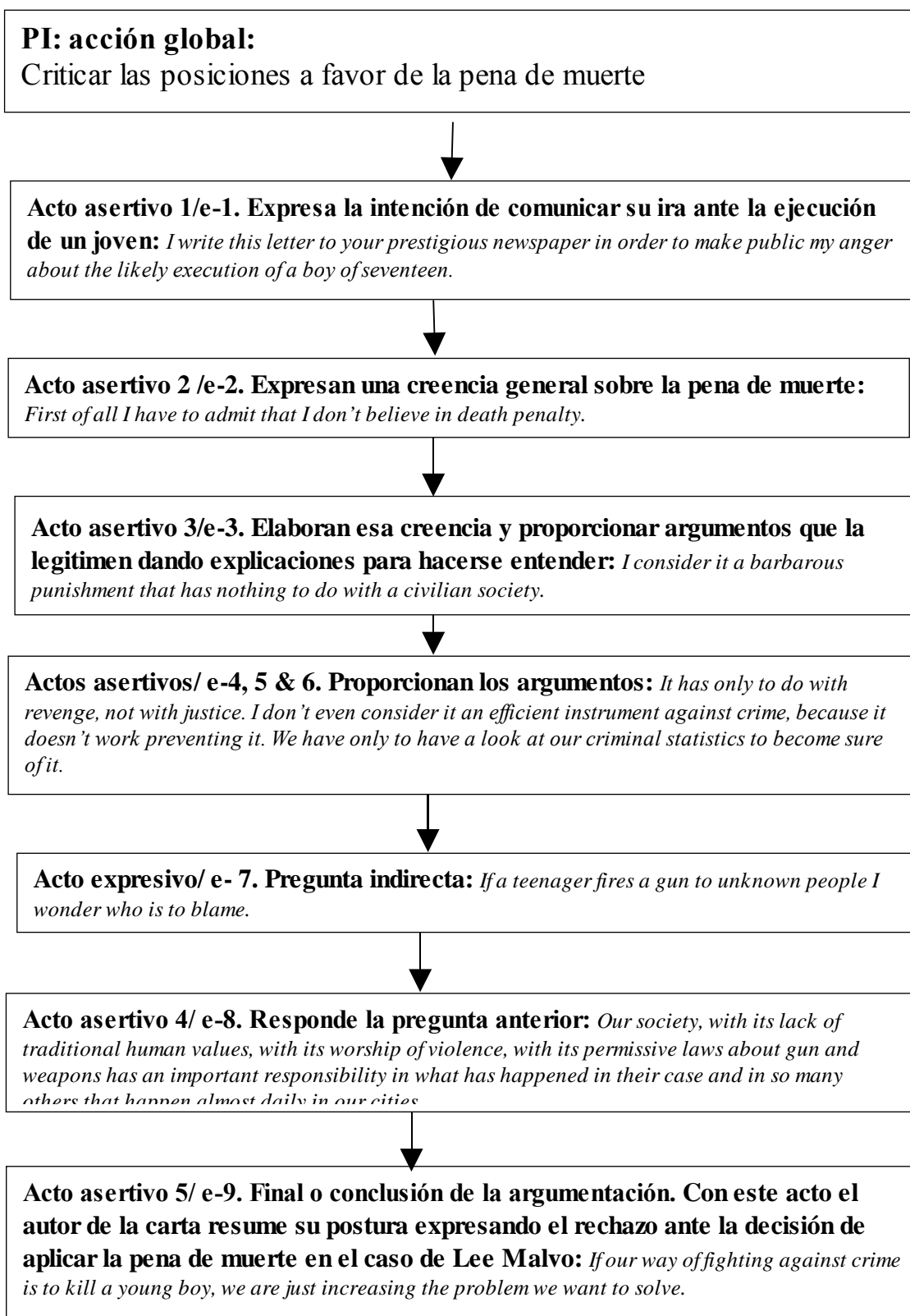
XXX



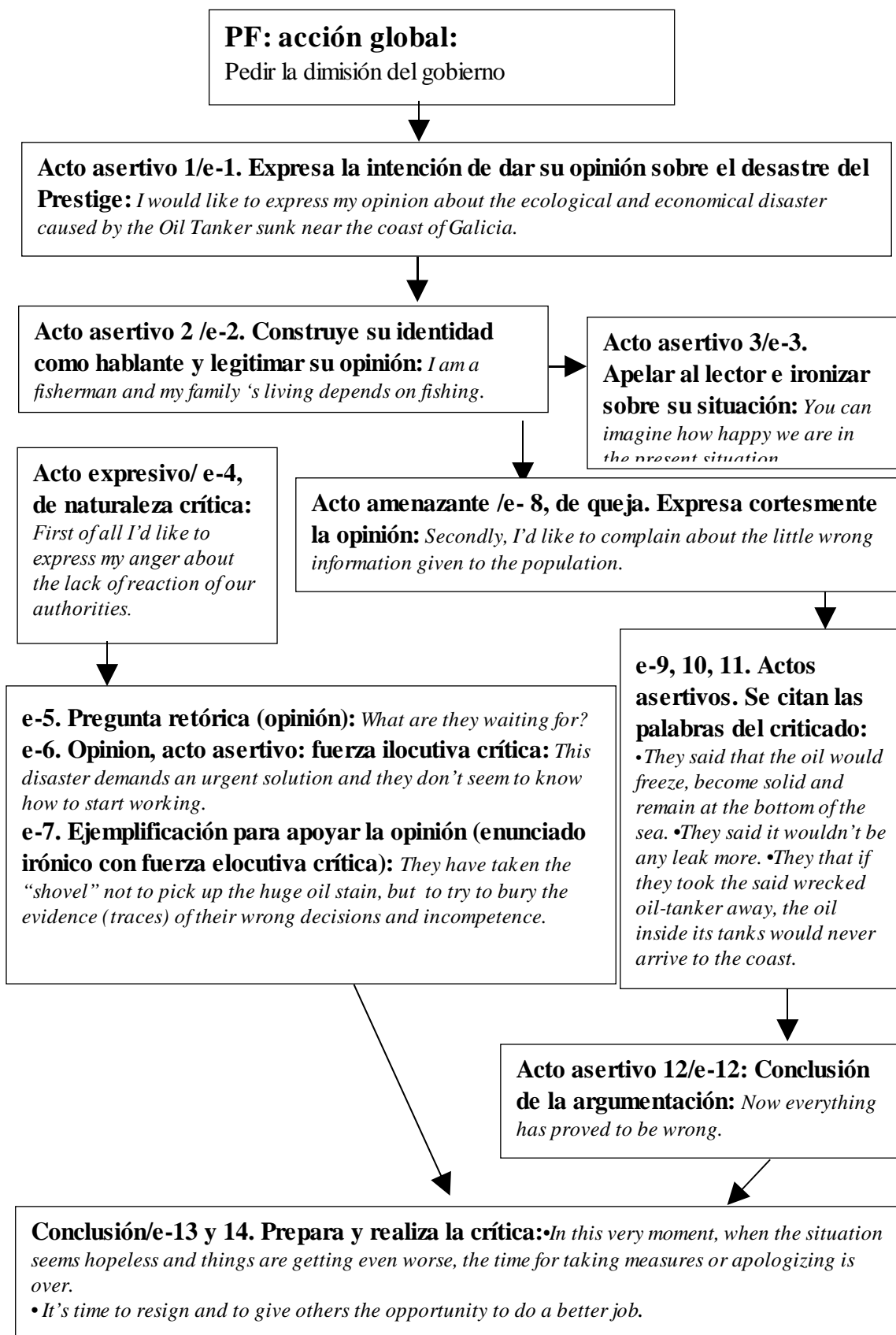
**Anexo IV: Cuadros con las secuencias de acciones en cartas de alumnos PI-PF.**

En este anexo presentamos los cuadros que hicimos sobre cada una de las cartas de los alumnos teniendo en cuenta la perspectiva de la acción y las secuencias de acciones.

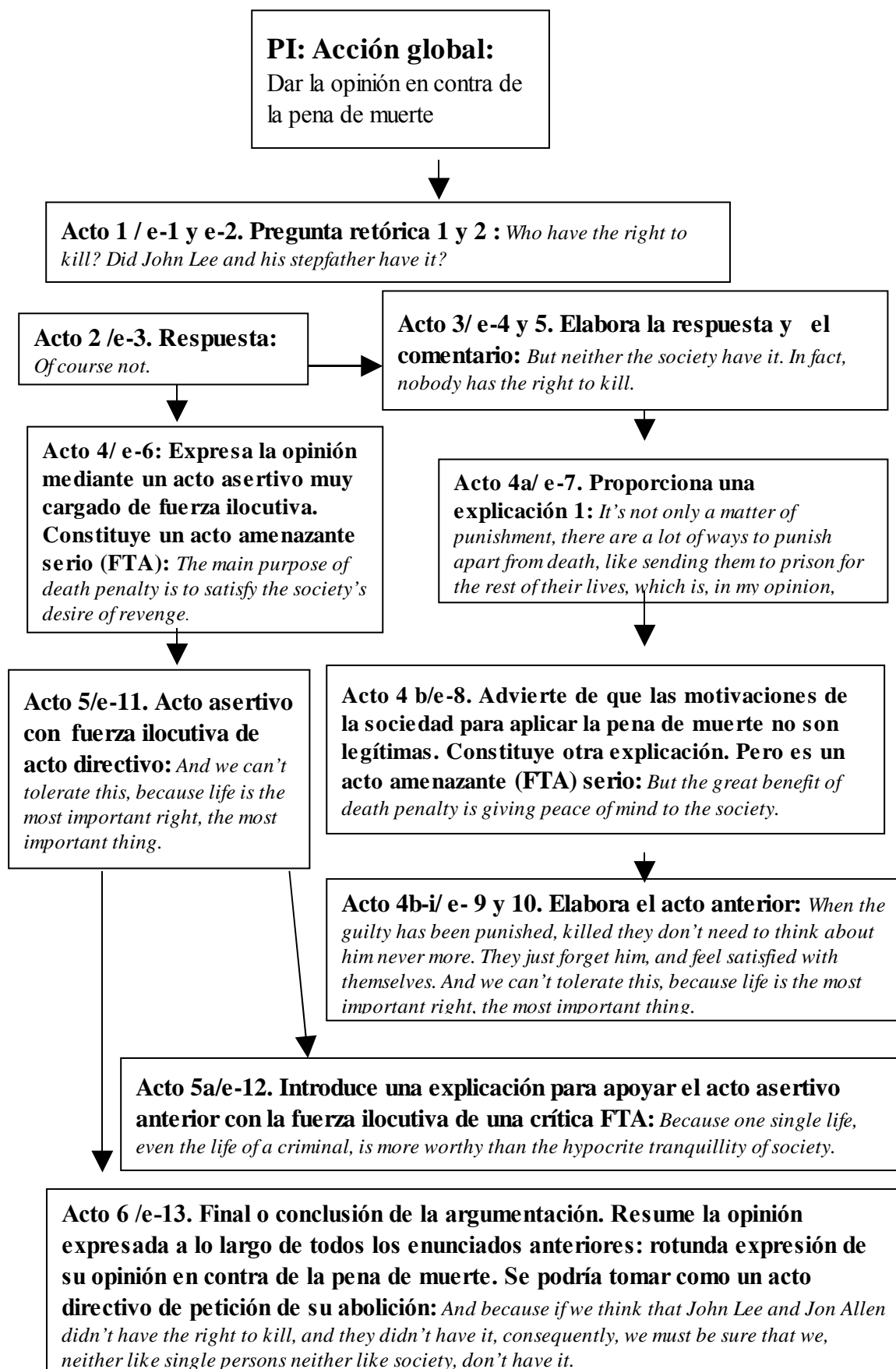
(Alfonso) S1PI



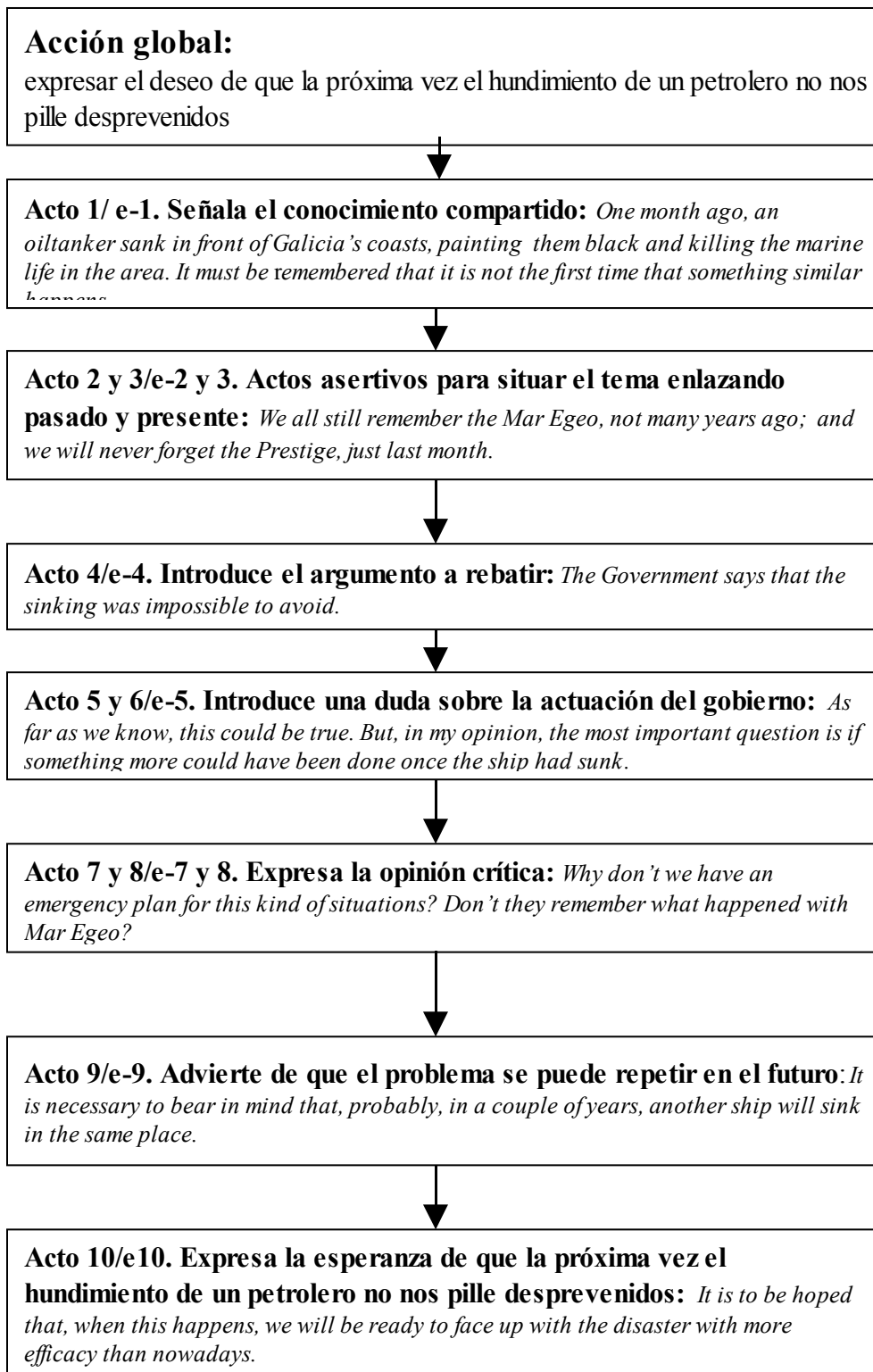
(Alfonso) S1PF



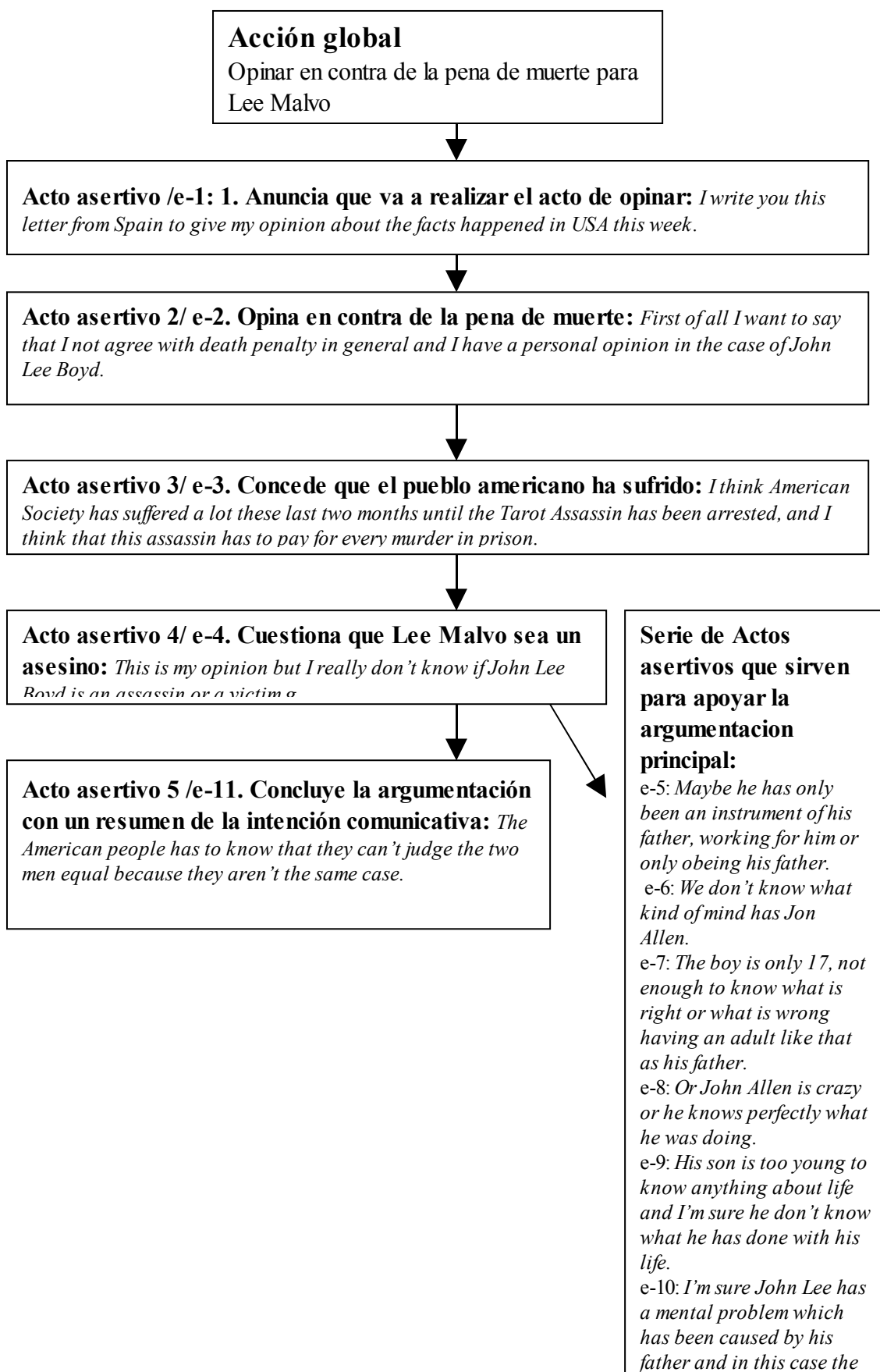
(Amparo) S2PI



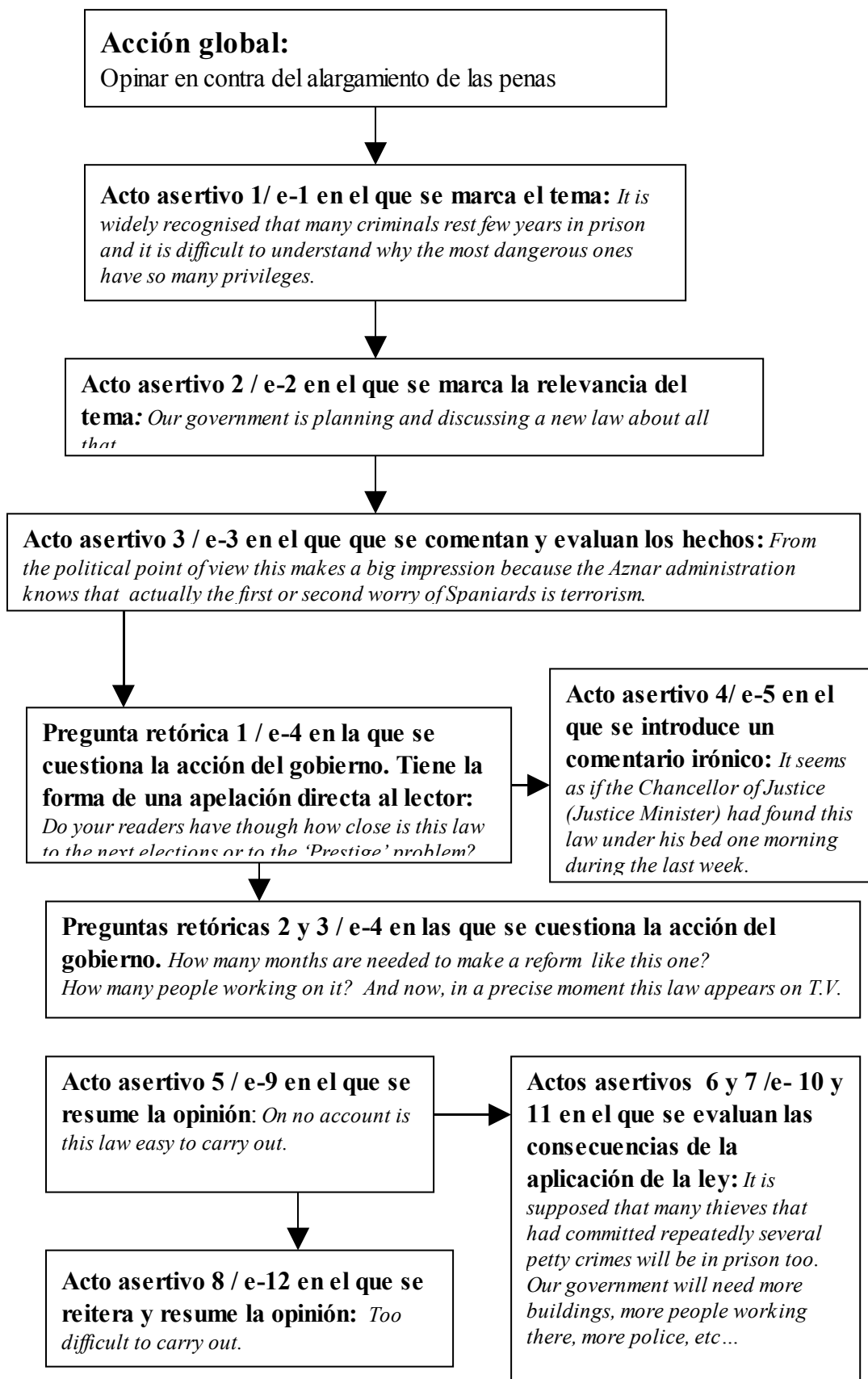
(Amparo) S2PF



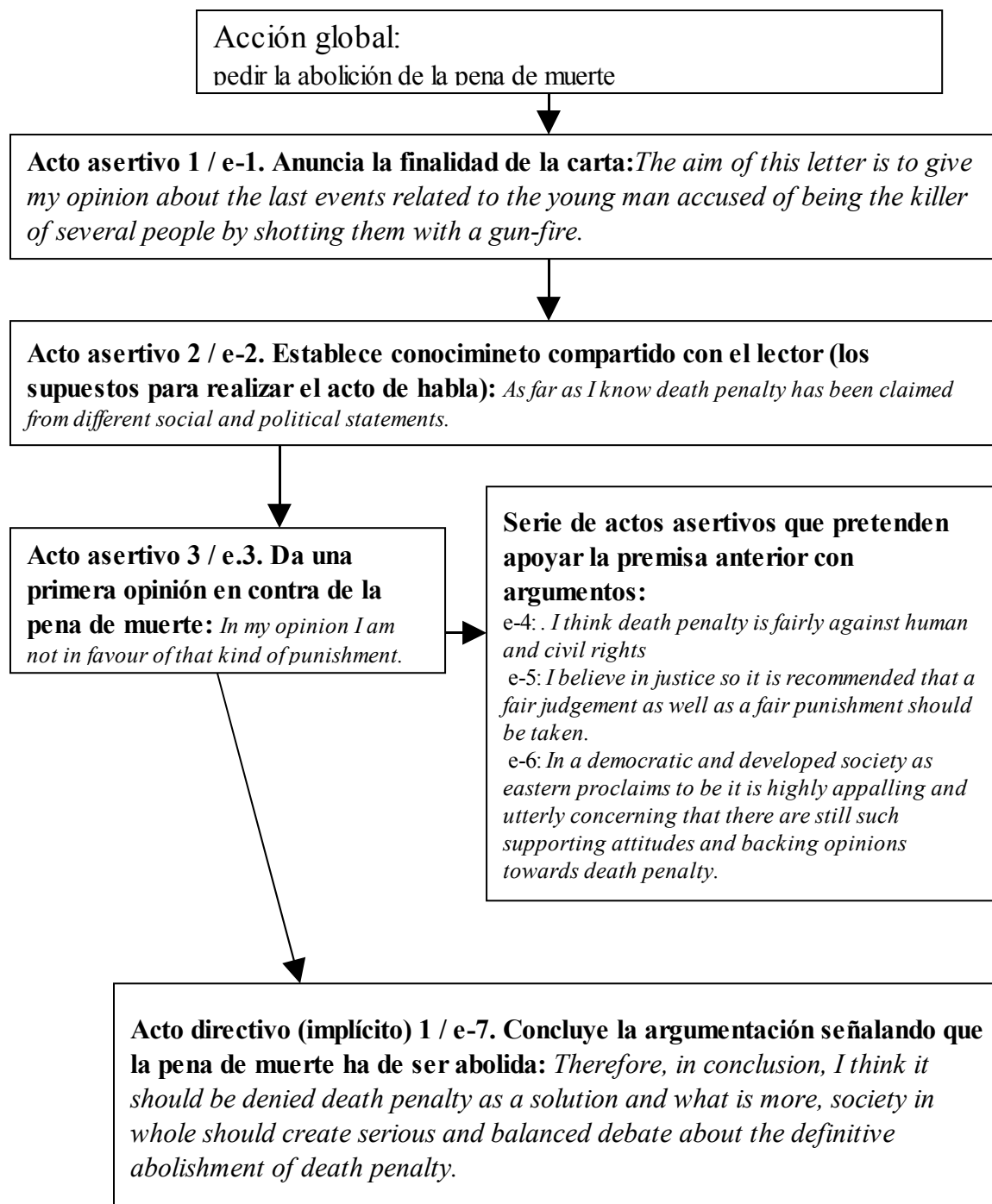
(Patricia) S3PI



(Patricia) S3PF

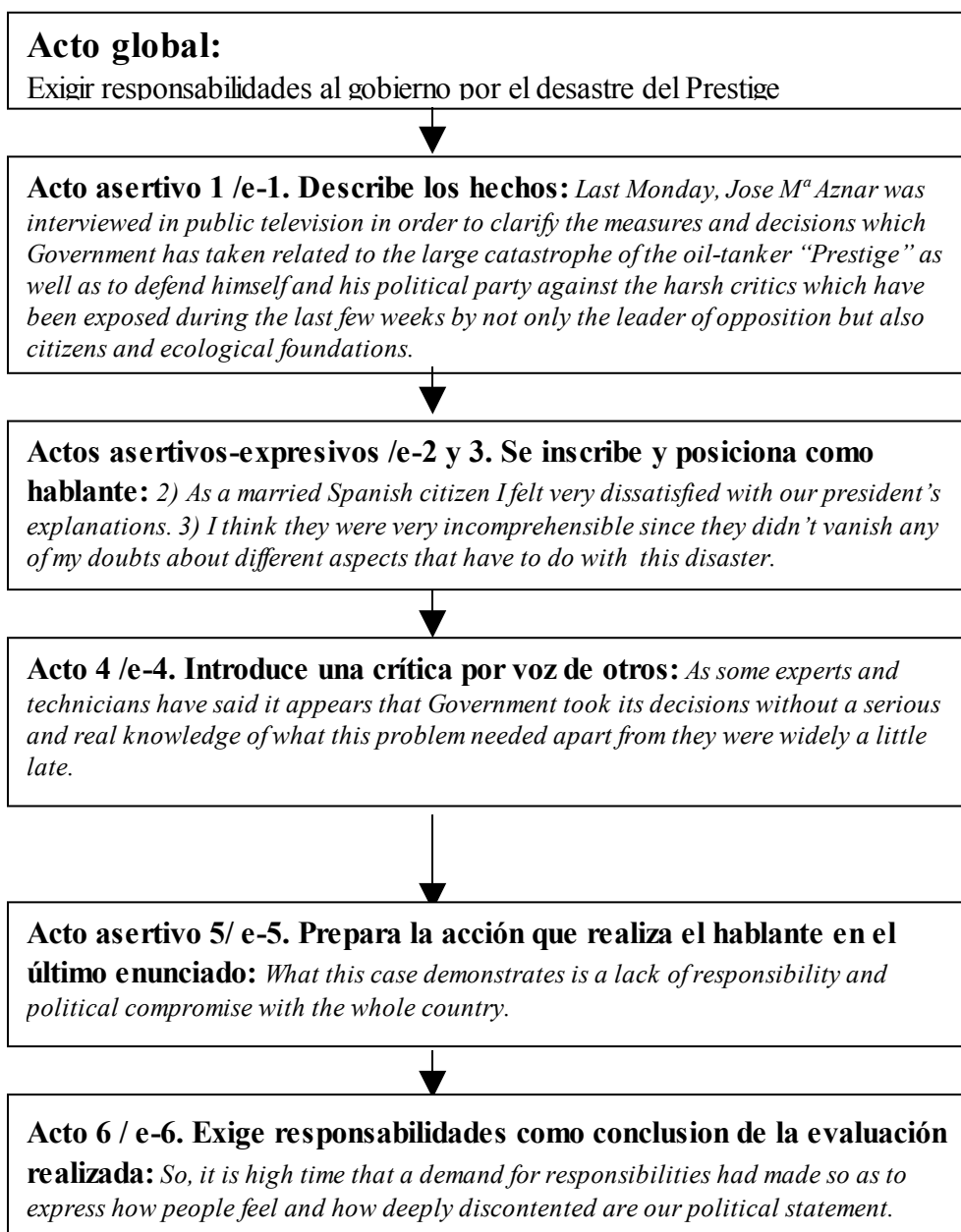


(Eugenia) S4-PI





(Eugenia) S4 PF



(Paco) S5P1

**Acción global:**

Establecer su posición a favor de la pena de muerte y pedir que se aplique fuera de USA



**Acto asertivo 1 / e-1. Anuncia la finalidad de la carta y establece conocimiento compartido con el lector:**

*I would like to write to you to express my opinion about the polemic subject of death penalty that has been highlighted that days ago because of the affair of Lee Boyd Malvo.*



**Acto asertivo 2 / e-2. Da la opinión sobre la bondad de la pena de muerte legitimándola con una cita de la Biblia con un segundo argumento:**

*I think that death penalty is the right punishment for those who have no respect for the human life: as is written in Holly Bible "eye for eye..."*

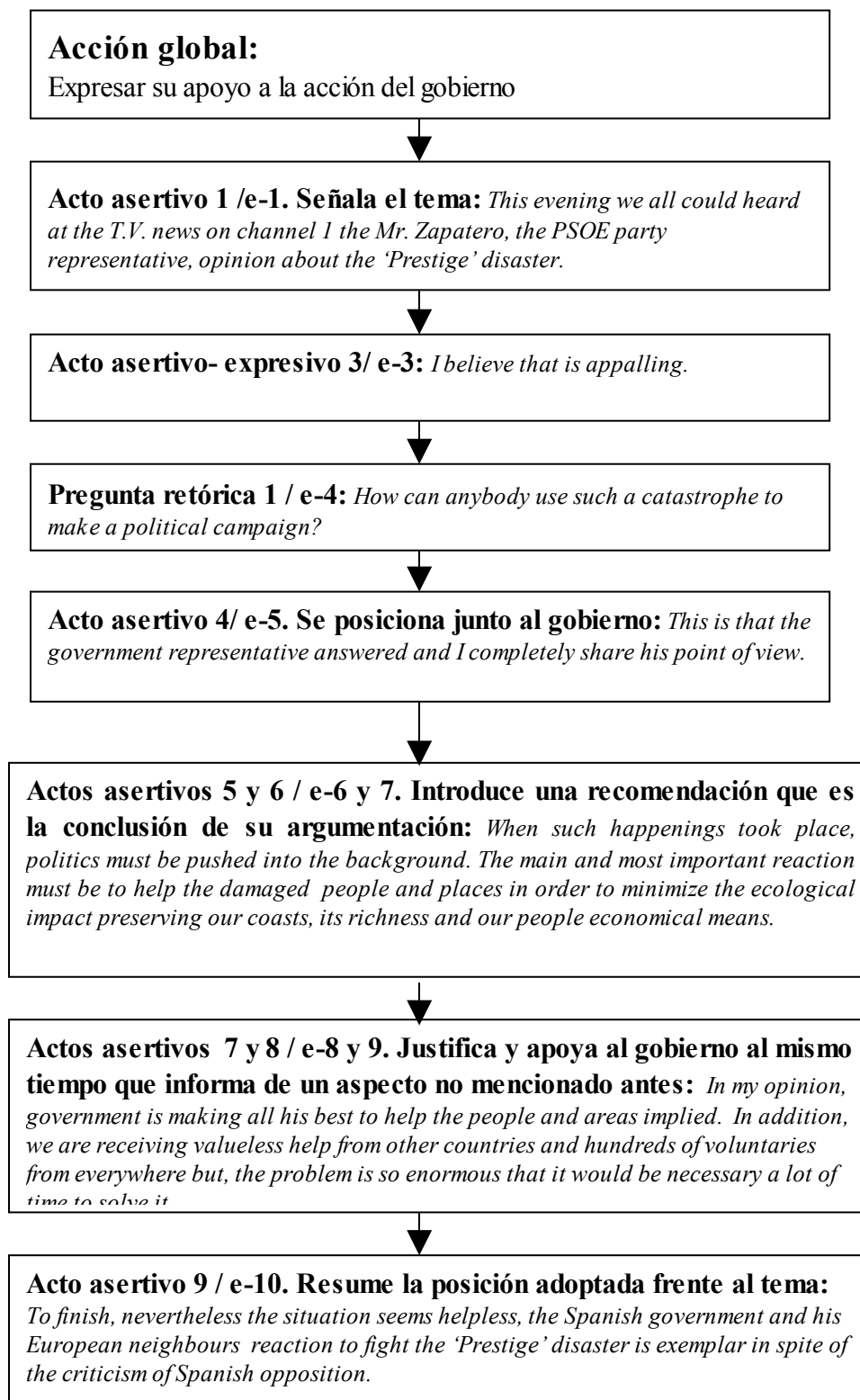


**Acto asertivo 3/ e-3 Apoya la opinion con un tercer argumento:** *Referring Lee Boyd, his early age is not a reason to be less atrong with him because it wasn't an obstacle for him when he killed other people.*

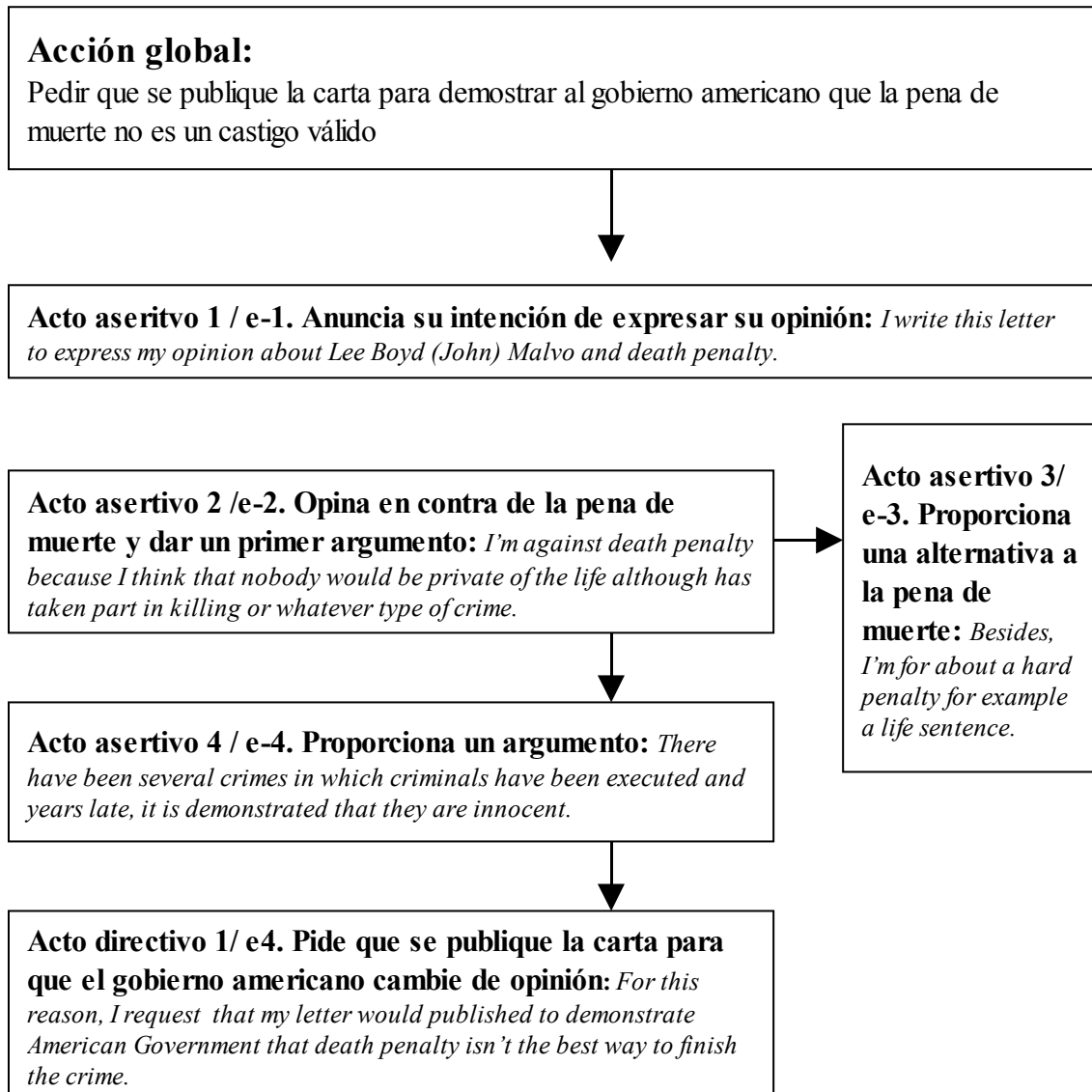


**Acto directivo 1 (implícito) / e-4. Concluye la argumentación: la pena de muerte es un castigo válido que ha de extenderse fuera de USA :** *In conclusion, the death penalty is a valid mean of punishment that must be more extended not only in U.S.A.*

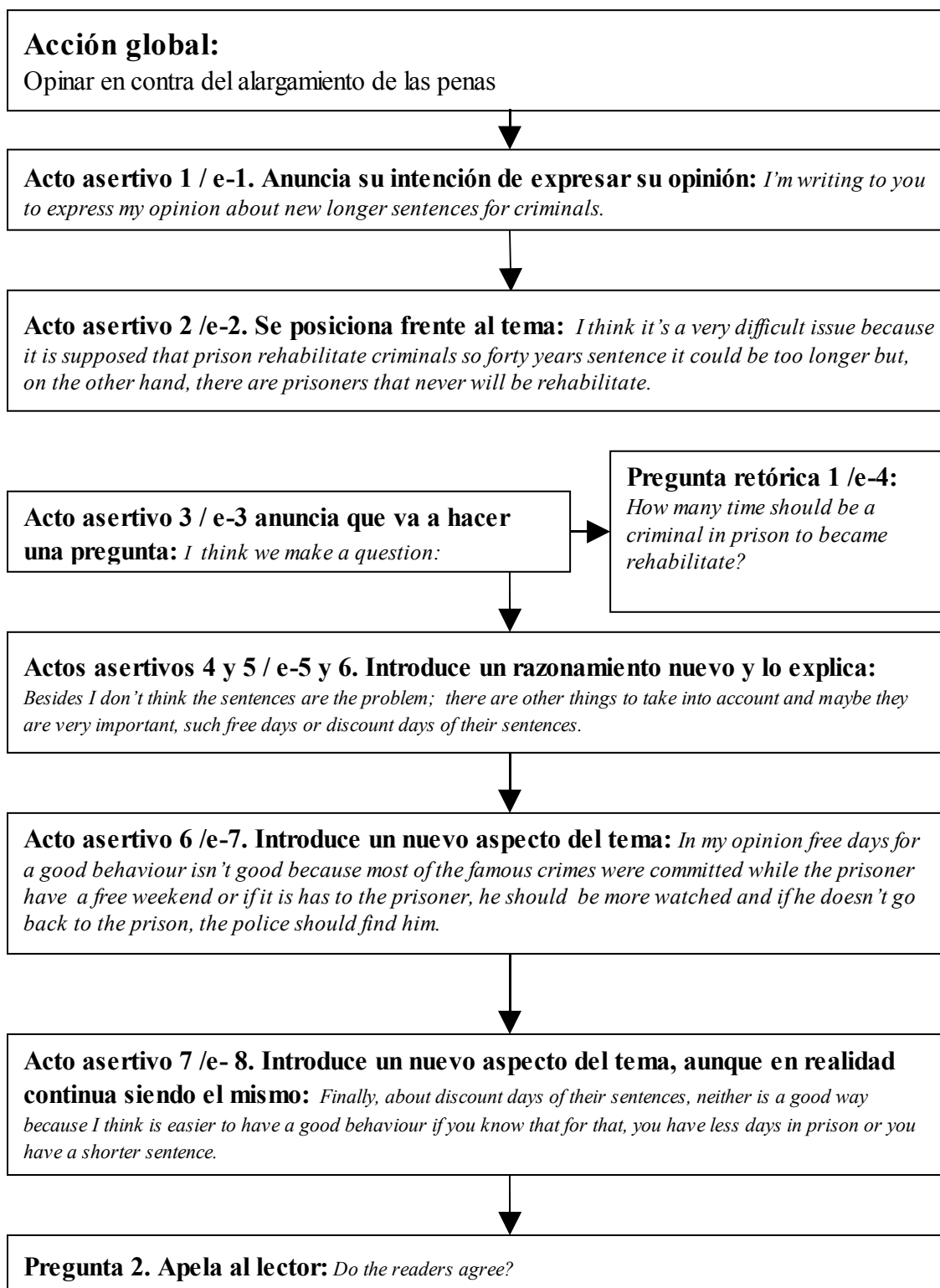
(Paco) S5PF



(Olga) S6PI



(Olga) S6PF



**Anexo V: Los cuestionarios**

A continuación incluimos los cuestionarios que contestaron los alumnos

I. Cuestionario nº 1: Perfil del alumno

Surname

Name

Group

Age group (put a cross next to it):

18-25	25-35	35-45	45-X

Studies (put a cross next to it):

Secondary	Bachillerato & COU	University	
		finished	unfinished

Work experience (put a cross next to it):

skilled	unskilled	Speciality if any

Other languages

Valencian	German	French	Other

Experience as a Foreign Language Speaker (English)

I've been long periods in an E-speaking country	I've spent only short periods in an E-speaking country	I've never been to an E-speaking country

Did you study E. last year?

- Where?

- What level/course?
- What is your attitude towards native speakers of E.? Tick one.

I think they are very nice	I think they are all right	I don't like them very much	I wouldn't like to be like them at all
----------------------------	----------------------------	-----------------------------	--

Do you have to translate when you speak? Tick one.

Yes, I feel stupid or childish when I speak E. I don't like the feeling of anxiety	Sometimes I feel tongue tied because the words don't come easily	I always feel very confident and I am not afraid of looking foolish
--	--	---

- Do you like working in groups?
- Do you need any learning or study strategies?
- Which ones?
- How often do you read in E.?
- Are you a fast reader?
- Do you feel your pronunciation needs improving?
- Do you understand authentic English?
- How often do you hear authentic English?
- Why do you want to learn E.?
- How much time and effort are you ready to spend (apart from lessons)? Tick one.

A lot (at least one hour every day because this is the most important for me at the moment)	Three or four hours a week at least	Only one or two hours a week because I haven't got much time left	The minimum (just prepare tests and read books)
---	-------------------------------------	---	---



Questionario nº 2: Conocimientos previos.

Surnames (in capita letters):

Name:

- Circle each answer
- Write any comments you need to clarify your answers (please write clearly on the back)

1. How often do you write to unknown people, either in Spanish or in English?

Often, in Spanish/ English	in	Sometimes, in Spanish/ English	in	almost never, in Spanish/ in English
-------------------------------	----	-----------------------------------	----	---

2. When you write, why do you do it?

Reason 1:
Reason 2:
Reason 3:

3. When you write...

a. Do you ever look for other similar pieces to use as models of your own piece?

often	sometimes	almost never
-------	-----------	--------------

b. Are you concerned for your reader's reactions?

often	sometimes	almost never
-------	-----------	--------------

c. Do you think about them?

often	sometimes	almost never
-------	-----------	--------------

4. Have you ever read a letter to the editor either in Spanish or in English?

Yes, in Spanish/ Yes, in English	No, never
----------------------------------	-----------

5. Why do you think are these kind of letters written? Can you mention some of the reasons why people bother to write them?

Reason 1	Reason 2	Reason 3
----------	----------	----------

6. What are, in your opinion, the main linguistic and rhetorical features of a letter to the editor?

Feature 1	Feature 2	Feature 3
-----------	-----------	-----------

Cuestionario nº 3: Perfil del alumno como escritor

October 2002

Surname

Name

Group

1. How often do you write (in any language)? (Tick one)

everyday	Twice a week	Twice a month or less
----------	--------------	-----------------------

2. What type of texts do you usually write (letters, reports, academic papers, etc.)

3. What do you do best when you write (imagination, accuracy, adapt, etc.)?

4. How have you learnt to write (in English)? (Tick one)

At high school	At university	In my professional life	A relative or friend helped me	I self-taught myself
----------------	---------------	-------------------------	--------------------------------	----------------------

5. When you write, what is the most important element? (Tick one)

form	writer	content	reader
------	--------	---------	--------

6. What are your favourite topics/ types of text? Are there any you would like/need to work on?

Topic (e.g.) personal experiences	Text type (e.g. formal letter)

7. Where do you usually get the ideas for your piece from?

8. When you have to write in English, do you ever use Spanish to prepare your piece? Tick one

sometimes	Never	always
-----------	-------	--------

9. How many drafts do you usually write?

none	one	Two or more
------	-----	-------------

10. Do you ever use a dictionary?

always	never	sometimes
--------	-------	-----------

11. Do you ever use a grammar reference book

always	never	sometimes
--------	-------	-----------

12. Do you ever use tree diagrams, lists or word-maps for writing purposes?

always	never	sometimes
--------	-------	-----------

13. How often do you read what you have already written before proceeding further?

always	never	sometimes
--------	-------	-----------

14. Do you ever revise your piece before handing it in to your teacher?

always	never	sometimes
--------	-------	-----------

15. Do you ever ask someone else to read your piece before handing it in to your teacher?

always	never	sometimes
--------	-------	-----------

16. Does anyone in your environment (relative, friend) speak/write English better than you?

yes	no
-----	----

17. Do you ever get blocked when writing?

Only in exams	Whenever I write a timed piece	No, never
---------------	--------------------------------	-----------

18. What is more important for you? Content or form?

19. Do you worry so much by linguistic problems that you don't have time to think about structure or content? (Tick one)

Yes, that's the problem	No, that's not my problem	Sometimes, that can happen when I'm writing about something difficult for me
-------------------------	---------------------------	--

20. Do you ever choose the topics/ type of text you write (about)?

21. Would you like to in the future?

Yes, very much so	I don't mind
-------------------	--------------

22. How would you like your teacher to respond to your writing? (Tick one)

Locating errors	Correcting grammar	Commenting on content	Commenting on form
-----------------	--------------------	-----------------------	--------------------

23. How do you usually respond to your teacher's corrections? (Tick one)

I take mental note	I write errors in a notebook and forget them	I write errors in a notebook and revise them before writing again	I don't pay much attention
--------------------	--	---	----------------------------

21. What would you like to learn to do as a writer? (Tick one)

Structure my pieces better. Use clear paragraphing	Be more relevant as far as content is concerned	Make less spelling and grammar mistakes	Be more patient and read and revise my piece more often	Improve my lexical expressions and use richer and more precise vocabulary
--	---	---	---	---

Questionario nº 4: cuestionario sobre procesos de escritura

1. Where did you get the idea from?
2. Did you use Spanish to prepare your piece?
3. How many drafts did you write?
4. Did you ever use a dictionary?
5. Did you use a grammar?
6. Did you use a diagram, a list or a word-map?
7. How often did you read what you had already written before proceeding further?
8. Did you revise your piece before handing it in to your teacher?
9. Did you ask someone else to read it before handing it in to your teacher?
10. What was more important for you? Content or form?
11. Did you worry so much by linguistic problems that you didn't have time to think about structure or content?
12. How would you like your teacher to respond to your writing? (Tick one)

Locating errors	Correcting grammar	Commenting on content	Commenting on form
-----------------	-----------------------	--------------------------	-----------------------

Questionario nº 5: Questionnaire Module 1 (Put a tick next to the right answer)

<p>Assessment of objectives</p> <p>I have a clear idea of</p> <p>what are the elements of the communicative situation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• what is the structure of a letter of opinion</li> <li>• what is the function of shared knowledge</li> <li>• what is meant by participant</li> <li>• what is meant by purpose</li> <li>• what a letter of opinion is</li> </ul>
<p>Assessment of procedures</p> <p>I can identify</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• the main idea in a letter of opinion</li> <li>• shared knowledge</li> <li>• the topic of a letter</li> <li>• the purpose of a letter</li> <li>• each of the participants and their referring expressions</li> </ul>
<p>I know the function of</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• the use of the pronoun “we” to refer to the writer himself</li> <li>• a rhetorical question and a personal narrative in a letter of opinion</li> </ul>
<p>This module has been</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interesting</li> <li>• not interesting</li> </ul>
<p>My participation in group activities and my contribution has been</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• satisfactory</li> <li>• not satisfactory</li> </ul>
<p>I have understood</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• most of the module</li> <li>• half the module</li> <li>• I couldn't get involved</li> </ul>

Additional comments, if any \_\_\_\_\_

Questionario nº 6: Questionnaire Module 2 (Put a tick next to the right answer)

<p>Assessment of objectives</p> <p>I have a clear idea of</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• what is meant by attitude, values and evaluation</li> <li>• what words can be used to express attitude, values and evaluation</li> <li>• what is meant by verbal action</li> <li>• what verbs are action verbs</li> </ul>
<p>Assessment of procedures</p> <p>I can identify</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• structure of a letter of opinion</li> <li>• the facts</li> <li>• the evaluation of the facts</li> <li>• the main verbal action of the writer</li> <li>• the verbs used to convey these actions</li> </ul>
<p>I know the function of</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• the different paragraphs in the structure of a letter of opinion</li> <li>• the different propositions in the structure of a letter of opinion</li> <li>• performative verbs to convey the writer's wants and desires and express his feelings</li> </ul>
<p>This module has been</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• useful</li> <li>• not useful</li> </ul>
<p>My participation in group activities and my contribution has been</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• satisfactory</li> <li>• not satisfactory</li> </ul>
<p>I have understood</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• most of the module</li> <li>• half the module</li> <li>• I couldn't get involved</li> </ul>

Additional comments, if any \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Questionario nº 7: Questionnaire Module 3 (Put a tick next to the right answer)

<p>Assessment of objectives</p> <p>I have a clear idea of</p> <p>The effects of modals in letters of opinion</p> <p>How letters of opinion can reinforce the argument by means of “should”</p> <p>The function of parenthetical words or phrases</p> <p>How to legitimise a directive by means of explanations or a personal narrative</p>
<p>Assessment of procedures</p> <p>I can identify</p> <p>The place of a modal expression in a scale of factuality from necessity to possibility</p> <p>I can distinguish ability from prediction</p> <p>The illocutionary force of an utterance containing a modal</p>
<p>I know the function of</p> <p>“should” to reinforce the writer’s opinion</p> <p>“should” to express a conclusion, which can either go before or after the reasons given</p> <p>“must”, “may”, “need”, “would”, “will”, “can” “could”</p> <p>“I believe”, “I think”, “seems”</p>
<p>This module has been</p> <p>useful</p> <p>not useful</p>
<p>My participation in group activities and my contribution has been</p> <p>enjoyable</p> <p>not enjoyable</p>
<p>I have understood</p> <p>most of the module</p> <p>half the module</p> <p>I couldn’t get involved</p>

Additional comments, if any \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Questionario nº 8: Questionnaire Module 4 (Put a tick next to the right answer)

<p>Assessment of objectives</p> <p>I have a clear idea of</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• What is tact and how it is used to influence readers</li> <li>• politeness strategies of independence, involvement and indirect</li> <li>• how important considering audience is: knowledge, wants, attitudes and values</li> </ul>
<p>Assessment of procedures</p> <p>I can identify</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• different politeness strategies both of involvement and of independence</li> <li>• off record strategies such as metaphor, irony, euphemism, hyperbole and rhetorical questions</li> </ul>
<p>I know the function of</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• different politeness strategies both of involvement and of independence</li> <li>• off record strategies such as metaphor, irony, euphemism, hyperbole and rhetorical questions</li> </ul>
<p>This module has been</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• useful</li> <li>• not useful</li> </ul>
<p>My participation in group activities and my contribution has been</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• enjoyable</li> <li>• not enjoyable</li> </ul>
<p>I have understood</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• most of the module</li> <li>• half the module</li> <li>• I couldn't get involved</li> </ul>

Additional comments, if any \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Questionario nº 9: Self assessment questionnaire

Surnames (in capita letters):

Name:

- What can I do well as a writer now that I couldn't do before?

---

---

---

- What is the most recent thing I have learnt to do as a writer?

---

---

- What do I want to learn to do next to become a better writer?

---

---

- What do I plan to do to work on my goal?

---

---

- What do I intend to use as documentation to show my journey and what I learnt?

---

---

**Assessment of the didactic unit on letters to the editor:**

- As a whole I've found the didactic unit

Very useful	Not very useful	A waste of time
-------------	-----------------	-----------------

- Because:

---

---

Suggestions for improvement

## Anexo VI: Las entrevistas

Las entrevistas que transcribimos a continuación fueron realizadas en el mes de mayo 2003, tras el examen final de *writing*. La transcripción da cuenta de cada turno (P) profesora y (R) alumno con el número de turno. En ellas se da cuenta del contenido, pero no se hace referencia a las pausas, tonos de voz o dudas ya que lo que interesaba era el contenido de las mismas.

### S1 Alfonso Casasús

La profesora pide una valoración global de la SD

1. R. Tengo que valorar necesariamente de una manera positiva porque entra dentro de mi campo de intereses. He estudiado filología y forma parte de la reflexión del lenguaje teórica en muchos casos, pero de la que siempre sacas provecho que por lo menos que siempre personalmente te interesa, entonces pues bueno en el aspecto teórico valoré, me parecieron interesantes las sesiones sin duda. En el aspecto práctico creo que la aplicación práctica es más inconsciente por así decirlo...

2. P. Hablad de hoy

3. R. Cuando uno se enfrenta a un examen o una prueba más trascendente pues creo que está más por sacarla adelante que por aplicar de una forma consciente ciertas destrezas adquiridas, pero creo que inevitablemente inconscientemente pues se aplican, pues no sé conceptos como el de *hedging* o el de *face* u otros que intentan dar forma a un registro de lenguaje no sé creo que sí que se aplican necesariamente.

4. P. ¿Se han automatizado los contenidos?

5. R. Sí, sí.

6. P. Quería preguntarte si usabas la lengua fuera de la clase de la EOI. Parece que sí, ¿no? La usas bastante...

7. R. Sí leo mucho e intento seguir canales internacionales....

8. P. Y socialmente ¿la usas con amigos, trabajo?

9. R. No en este momento porque he perdido el contacto con amigos extranjeros con los que sí que la usaba, pero no, no la uso.

10. P. Pero ¿la motivación la tienes igual?

11. R. Sí.

12. P. ¿Ha aumentado o ha disminuido?
13. R. Pienso que necesariamente aumenta a lo largo del curso. Además las clases no son sólo las clases en si sino el trabajo que promueve y vamos en ese sentido mejora mucho. Yo por lo menos he mejorado mucho. Creo.
14. P. Bueno, pues me alegro. Coméntame cada una de las producciones. La producción inicial. Desde la consigna que os di para escribir hasta la motivación que teníais para hacer esa, las dificultades, cómo la valoras....
15. R. Bueno, era un tema interesante que todos hemos tenido alguna vez alguna reflexión sobre ello, el tema de la pena de muerte. Entonces era un tema que era muy fácil de defender o argumentar. Y bueno me parece que se trataba de ... formalizar sobre todo el punto de vista, y vamos...
16. P. ¿Te encontraste cómodo con ella?
17. R. Sí esta primera sí.
18. P. ¿Te salían bien las palabras?
19. R. Sí. Me parece recordar que sí, además por la longitud, veo que me salían con 20. más facilidad que otras.
21. P. ¿Y las otras?
22. R. (M1) Esta era muy breve.
23. P. Esta es la producción inicial. La siguiente la del módulo 1.
24. R. Sí se trataba de coger un tema que fuera motivo pues para una protesta ¿no?
25. P. Sí.
26. R. y se trataba de emplear pues no sé los recursos lingüísticos aprendidos para... vaya era una exposición breve y una exigencia de una solución, sí me parece que bien.
27. P. ¿Y la del M2?
28. R. Era un tema bastante más vago y bueno se trataba...
29. P. ¿Tuviste más dificultades para encontrar contenido?
30. R. Sí. Sí. Tampoco es que sea muy difícil pero sí. Y además...
31. P. ¿Utilizaste a los compañeros para saber qué decir?
32. R. Es este poco. Me parece recordar que nos quedó poco tiempo...
33. P. Sí había muy poco tiempo... A veces 5 o 10 minutos
34. R. Tengo un recuerdo un poco mecánico de esta redacción
35. P. Y ¿de la 3, del M3?

36. R. Esta se trataba de mejorar con los medios adquiridos la redacción de otra inicial se trataba de con *hedges, linking words*.... creo que había mejorado bastante con respecto a la anterior...

37. P. ¿Entonces estabas más cómodo que con la anterior?

38. R. Sí.

39. P. Vale. La siguiente. M4.

40. R. Tuvimos muy poco tiempo. Fue al final de la clase, me parece recordar, fue muy poco tiempo. Había el tiempo justo para escribir algo. Un cuarto de hora o así. Y bueno era un tema que se prestaba a ello. Entonces pues tenía más o menos el vocabulario. Era un tema de actualidad y bien pude expresar lo que pensaba.

41. P. ¿Te quedaste un poco frustrado de no haber tenido más tiempo para poder escribir con más tranquilidad?

42. R. Bueno el tiempo siempre se agradece, sí. Siempre es necesario a la hora de redactar una cosa mejor. Pero para el poco tiempo que tuvimos estoy satisfecho.

43. P. ¿Y la última, la del M5? Aquí teníais que planificar y luego revisar.

44. R. Sí llevaba mucho más tiempo sí. Se trataba de desarrollar lo otro lo que estaba en esbozo y sí estoy moderadamente satisfecho de la redacción.

45. P. ¿En qué medida lo que has hecho durante estos días, este primer trimestre ha influido en la redacción que has hecho hoy? ¿Cómo lo relacionas?

46. R. Lo que pasa es que todos tenemos bastante experiencia en lo que es redacción, bueno en cuanto a cursos de idiomas, entonces, por descontado que uno se hace más consciente de determinadas cosas, pienso que he mejorado bastante bueno bastante no lo sé en el uso de la pasiva por ejemplo para expresar en focalizar las cosas... emplear sí los instrumentos de una manera mas consciente. Y luego de todas formas hoy el examen quizá no es el mejor momento para poner en práctica esto porque uno tiende a asegurar y está en una situación un poco que se presta poco al alarde pero bueno pienso que eso inconscientemente funciona, que es la reflexión sobre la escritura que es provechosa.

47. P. Vale. Muy bien. Respecto a la organización de la clase, ¿en qué medida el trabajo en grupo os ha favorecido el desarrollo de la competencia escrita?

48. R. Bueno yo quizá en ese punto no soy tan creo que las conversaciones con compañeros pues que no permiten, nosotros mismos transmitimos errores que cometemos y vamos en cuanto al objetivo de mejorar en la competencia lingüística soy un poco escéptico en cuanto a eso, desde luego que ayudan para comunicarse con los demás. Hay veces que hay temas que se prestan a ello. Hay otros temas en los que uno tiene menos

que aportar o que compartir con los demás y entonces pues en fin no sé. Es una actividad que había unos días funcionaba mejor y otros peor.

49. P. Por ejemplo si un compañero te hacía un comentario ¿eso te ayudaba a tener más confianza en ti mismo como escritor?

50. R. Sí, bueno sobre todo creo que está bien lo de la redacción conjunta quizá más que lo que es el puro debate, porque en fin tendemos a...

51. P. La escritura en colaboración ¿es una actividad que habías hecho más veces?

52. R. Sí, probablemente sí. Aunque no sé yo tengo que reconocer que soy un poco individualista en mi forma de aprendizaje. Entonces pues tampoco...

53. P. Y otra cosa, quiero que me comentes mis correcciones, si alguna vez te he entregado algo corregido, ¿en qué medida ese tipo de corrección te ha servido?

54. R. Bueno yo le doy mucha importancia a las correcciones y siempre las repaso antes de los exámenes, no sólo las de este curso sino las anteriores. Y no sé sí que me han servido incluso vamos sí que he notado cara al examen cuando me ha surgido la duda y que las he recordado y que he resuelto el caso por alguna de ellas.

55. P. Vale, pues ya está. Gracias, Alfonso.

## **S2. Amparo**

1. P. Amparo ¿Qué tal hoy?

2. R. Bien, bien. Pasa lo de siempre, que me cuesta empezar y luego cuando empiezo ya me quedo sin tiempo porque me cuesta parar. Una vez empiezo a escribir, luego no puedo parar y me quedo sin tiempo.

3. P. ¿Qué tema has cogido?

4. R. El de, el primero de una noticia del Prestige, porque la verdad es que ninguno de los tres temas me gustaba mucho por eso me ha costado también más de lo normal empezar, porque no sabía muy bien cuál hacer.

5. P. Tomar la decisión...

6. R. Entonces luego he pensado pues este mismo Como ya lo habíamos tratado en clase...

7. P. O sea ha influido l haberlo tratado en clase ¿no?

8. R. Sí. Porque además es una noticia que hemos tenido en todas partes, que todo el mundo sabe algo sobre el tema.

9. P. Vale. Pues coméntame un poco los cuestionarios ¿tienes algo que comentar?

10. R. No.

11. P. Y si no coméntame las redacciones.

12. R. La verdad es que fue un tema interesante porque nunca me había parado a analizar cómo se escribe, entonces a mi.... Entonces a mi me fue bien en lo que es estructurar un texto y ver que hay diferentes niveles y que según para lo que escribas hay que usar un vocabulario, unas estructuras, según para implicarte más o menos en el texto, para eso estuvo bien lo que pasa es que lo encontré muy largo, creo que se hizo un poco pesado al final.

13. P. Sí, para mí también. A ver comentarme las redacciones.

14. R. La primera va de la pena de muerte. Me pasó eso que empecé, empecé, empecé y luego no podía parar porque es un tema es está tan que tienes una opinión tan, tan clara que también lo que da rabia es no tener la soltura necesaria para expresar todo lo que quieres decir, entonces eso me pasa mucho escribiendo en inglés, claro, que tienes muy claro lo que quieres decir pero no sabes exactamente como decirlo y entonces se van quedando cosas sueltas que a veces no tienen mucho sentido y nada, fue un tema interesante

15. P. Y ¿la has revisado luego?

16. R. Sí, la he leído ahora y a mi me gusta. No sé si está bien escrita, pero creo que más o menos quedó clara una opinión.

17. P. Lo digo por eso cuando tienes muchas cosas que decir, bueno, ojo, no es saciarme sino que se trata de hacer un objeto que es este texto, que tenga un principio y un final, que sirva para esto. O sea ¿te planteas todo eso?

18. R. El tema es tan... afecta tanto que es difícil, es difícil contenerse un poco y no soltar ahí todo lo que piensas. Y luego la otra. Teníamos que elegir un tema; yo elegí la contaminación en Valencia porque no sé, me pilló en un día que estaba, me acuerdo además que no sabía que tema elegir; fue un día, nada que tuve un mal día, no sabía que tema elegir, pues este mismo, la verdad es que es un tema que tampoco me interesaba mucho entonces pues salió un poco así como desganada como por poner algo. Y que más la de los cinturones de seguridad. Ésta no sé, creo recordar que dijiste que tenía que ser corta

19. P. porque había poco tiempo

20. R. Sí creo que sí

21. P. No te acuerdas mucho ¿no?

22. R. Sí recuerdo que comentamos la noticia

23. P. La comentasteis en case ¿no?

24. R. Sí la comentamos en clase porque la leímos, creo que estaba en los textos, eso también me gustó los textos que diste al principio de curso, analizar los textos y ver como se usan las estructuras dentro de esos textos. Me acuerdo que los comentamos mucho, los trabajamos mucho, y nada eso fue tres o cuatro líneas y con un compañero, yo es que soy de trabajar yo,
25. R. Tu sola
26. R. Sí. Entonces uno de los compañeros, está bien porque te aportan ideas, porque ves como trabajan otras personas, pero a la hora de trabajar me gusta más el trabajo individual. Ah, esta (M3) describir se nota anterior.
27. P. Sí.
28. R. La verdad es que se nota un cambio, ya con una estructura, con otras ideas, más cuidada. Luego (M4) otra del Prestige también, en tres líneas no se si por tiempo o porque decías que sea breve
29. P. Sí que sea breve
30. R. Tres o cuatro líneas
31. P. Sí para ver si aplicáis los conocimientos del modulo
32. R. Esta creo que fue eso que dijiste que sea un texto corto dos o tres líneas
33. P. Que utilizarais las estrategias de cortesía
34. R. porque si no yo no al habría escrito así. Si hubiese sido un texto normal...
35. P. Los modales
36. R. Sí. Eso es.
37. P. Y las preguntas retóricas.
38. R. Sí. El último creo que era (M5) aplicando todo
39. P. Sí aplicando todo, planificación, textualización y revisión
40. R. se nota que esta mejor escrito, con más cuidado, mirando más la estructura del texto
41. P. Más consciente de distintos aspectos
42. R. Sí, mas pensando en la forma que en el contenido quizás, que es lo siempre había escrito pensando más en lo que dices que en cómo lo dices, entonces te das cuenta de que hay que vigilar también la forma.
43. P. Vale. Cuéntame si usas el inglés fuera de clase. Si tienes contexto social donde lo puedas usar.
44. R. No. Leer libros. Leo mucho. Alguna película. Siempre conoces a alguien que es de fuera, entonces practicas un poco y tal pero en general no.

45. P. ¿Eso ocurre frecuentemente, lo de hablar con alguien de fuera?
46. R. No, últimamente no.
47. P. Entonces no necesitas el inglés ¿o sí que lo necesitas para tu trabajo?
48. R. Pues ahora estoy planteándome si enfocar más el inglés a emplearlo en el trabajo. Voy a ver si emplear un inglés más técnico.
49. P. Para fines específicos.
50. R. Sí.

### **S3. Patricia**

1. P. Coméntame cuál es tu proceso de redacción.
2. R. Yo cuando me dan el tema para escribir sí que lo planifico: pierdo un cuarto de hora o veinte minutos para ver que sentencias voy a utilizar, qué me están pidiendo, qué vocabulario tengo yo para hacer frente a esa redacción y si que pierdo tiempo planificando lo que voy a poner, como voy a empezar, como va a ser el principio, el núcleo y el final; siempre lo hago, sea lo que sea, una historia o una carta al editor y sí que hago eso.

Mi problema digamos que en inglés ha sido el *writing* normalmente pero sí que lo noto yo que si que lo he mejorado, que tengo mas recursos, yo creo que si, en mi opinión. Y no sé qué más.

3. P. Has dicho lo he mejorado, ¿en qué lo notas que lo has mejorado?
4. R. Que tengo más estructuras para utilizar. Que más en un examen yo procuro utilizar cara a la corrección todas las que pueda poner, para que se valoren, así como vocabulario. Utilizar más sinónimos y esas cosas y yo me lo planifico así los *writings*, igual que me estudio la gramática
5. P. Vamos a hablar ya concretamente. El último *writing* que hemos visto hace un momento, que elegiste de las tres opciones el de la carta al director, ¿por qué lo elegiste?
6. R. Para aplicar ya que hemos estado todo el año trabajando eso para saber si lo había aplicado bien o no, aplicar lo que habíamos visto durante el curso.
7. P. Y ¿eras consciente de que estabas aplicando lo que habías aprendido?
8. R. Sí.
9. P. ¿No lo hacías de forma automática?
10. R. No, no, no. Yo quería aplicar las estructuras que habíamos visto.



11. P. Vale. Y después respecto a la seguridad respecto las que hacías en octubre hasta esta de mayo ¿te has encontrado más segura en tus capacidades?
12. R. Sí. Yo creo que sí, que en el *writing* justamente sí que creo que estoy mas segura y que tengo mas recursos para utilizar, en el *writing* sí.
13. P. Y las operaciones de planificación y revisión ¿las hacías antes de este año?
14. R. Siempre si me daba tiempo. Digamos que este año creo que iba mas segura el *writing* y me he podido permitir planificar y corregir. A veces si te sueltan algo de repente pues pierdes mucho más tiempo. Pero esta sí que me ha dado tiempo.
15. P. ¿Cuándo planificas escribes en castellano?
16. R. No.
17. P. Directamente en inglés.
18. R. Sí.
19. P. ¿Y haces un guión?
20. R. Lo que pongo yo son las estructuras que yo se y que quiero aplicar y de acuerdo con eso planifico el texto. Tengo esto y sé que quiero utilizarlo. Entonces ahí construyo la redacción para aplicarlas.
21. P. ¿Planificas cada párrafo: por ejemplo, en este párrafo voy a hablar de esto o de esto?
22. R. No. Eso ya es lo que me surge a mí. Planifico las estructuras que voy a utilizar y luego según me van saliendo las ideas voy utilizando las estructuras que tengo.
23. P. ¿No haces una lluvia de ideas previa?
24. R. Normalmente si es un tema que me implico bastante, que tengo controlado, tengo las ideas, no tengo que hacer eso de ideas. Si me pilla el tema que desconozco totalmente, tengo que empezar a pensar en ideas
25. P. Depende de que se trata
26. R. Claro.
27. P. Entonces de las que habéis hecho durante el curso, la primea que era la de John Lee Malvo, de la pena de muerte, esa cómo te sentías.
28. R. Ese tema claro es muy fácil hablar y dar su opinión porque es un tema tan comprometido que...
29. R. Y ¿qué dificultades tenías?
30. R. Pues quizás al principio del curso aplicar unas estructuras y un vocabulario de acorde a quinto. No sabía si lo estaba haciendo de acorde a quinto o no, pero en cuanto al tema y las ideas si que estaban.

31. R. Y tenías dificultad para traducir esas ideas de la L1
32. R. Normalmente lo que hago es que si tengo mucha dificultad le doy la vuelta o sea cambio la estructura para que no vea yo que suena muy raro o eso.
33. R. O sea que sí que hay una traducción mental, ¿no?
34. R. O sea si yo tengo la idea en castellano y voy a reflejarlo en inglés y veo que eso no cuadra pues entonces intento cambiarla en castellano para ver si cuando la cambio al inglés ya cuadra más. Claro como no pienso en inglés. Yo tengo las ideas que tengo y tengo que ponerlas en inglés. Si no queda bien no es la traducción correcta. Vale pues voy a verlo de otra manera a ver si así.
35. P. Lo escribes.
36. R. No si es un tema que domino no.
37. P. Vale. La siguiente. Los cinturones de seguridad... ¿Ese tema te pillaba cercano o lejano?
38. R. Pero también lo veía muy fácil el tema. Era una cosa, hacer algo corto y era por el precio que se había puesto eso y entonces, como soy conductora pues sí que podía tener mi opinión para ese tema.
39. P. Ah, espera, primero había una, la del M1.
40. R. Esa sí, la de la tele, que había que inventarse el tópico.
41. P. Elegiste un tema que te sentías cómoda.
42. R. Sí. Porque por aquel entonces estaba digamos que estaba muy en auge estaba muy enfadada con el tema en cuestión y me vino al pelo.
43. P. ¿Intentaste utilizar lo que se os pedía en el módulo?
44. R. Claro. Lo que hago siempre. Aplicar lo que se. Entonces yo me Cojo, que había que hacer aplicar esto pues me cojo la hoja, qué hay que aplicar esto y aquello pues entonces de acuerdo con lo que hay que aplicar ya lo fabrico para aplicarlo.
45. P. Vale. Y luego ¿volvisteis sobre el mismo tema en el módulo 3? ¿te acuerdas de la reescritura?
- R. Sí. Exacto.
46. P. Y entonces se os pedía que complicaseis un poco lo que habíais escrito utilizando más modales.
47. R. Sí. Creo que fue cuando introdujimos el “frankly”, y todo eso ¿no? Creo que sí. La primera persona del plural, sí.
48. P. Los adverbios de modalidad

49. R. Exacto. Si yo eso no tengo dificultad en ampliarlo si hay que aplicar eso pues si que lo aplico y ya esta
50. P. Vale. Lego la siguiente. El M4
51. R. Eso fue un tema mío. El lince, sí.
52. P. En ese también elegiste el tema
53. R. Claro es lo mismo si elijo temas que yo tengo, que sé no tengo que planificar ideas, sólo planificar cómo lo voy a hacer tengo y luego la corrección porque las ideas sí que las tengo.
54. P. Y ¿pudiste aplicar las estrategias de cortesía sin problemas o te resultaba muy lejano aquello de la pregunta retórica?
55. R. No porque en castellano también se utiliza los recursos
56. P. O sea que simplemente lo que sabías en castellano
57. R. Sí, la pregunta retórica y la ironía, todo eso había que hacerlo hay que pensar cómo hacerlo bien en inglés pero más o menos los recursos son iguales que en castellano.
58. P. ¿Y el lenguaje formal en inglés te resultaba mas difícil?
59. R. No. Yo creo que no como tenemos el inglés aprendido académico cuesta mucho no hacerlo en formal.
60. P. Vale. Y la última redacción era...
61. R. Lo de las leyes. Quizás aquí era un poco más complicado de comentar. Era por el cambio ese que iban a hacer de poner las sentencias más largas y tal. Claro este fue más difícil porque es más de política
62. P. No tenías tantas ideas ¿no?
63. R. No aquí ya... y también como hacerlo para no meterse mucho, para ser formal digamos, porque claro aquí te
64. P. No puedes ser tan apasionada
65. R. Claro. No puedes ponerte a decirle todo lo que de verdad opinas. Entonces
66. P. Y ¿te costó contenerte un poco?
67. R. Sí. Más o menos sí. Le das la vuelta para decir lo mismo pero de manera educada y ya esta.
68. P. Y ¿te sirvió todo lo que habíamos visto de la impersonalización, las pasivas, la nominalización?

69. R. Sí. Para separarte de la opinión “it seems like”. A mi es que me resulta fácil que me den las estructuras y aplícalo. Esta clase aprendemos esto. Aplicarlo. Me parece más fácil, Que de repente soltarte la redacción y decirte ala escribe.

70. P. Claro. Construirla poco a poco. Luego además tú eres una profesional que escribe normalmente fuera de la escuela ¿no?

71. R. Yo sí que estoy muy en contacto con texto formal. Sí, porque en mi profesión cada día estoy escribiendo y en inglés cuando acabo de escribir lo mío tengo que pasarlo al ingles científico, pero tengo que hacerlo.

72. P. Entonces lo haces todos los días...

73. R. El escribir sí. Nunca se me ha dado muy bien, pero bueno, cada vez mejor.

74. P. ¿Y te relacionas en inglés socialmente?

75. R. Sí. Yo tengo amigos americanos, ingleses no, y además me gusta más la pronunciación americana, no sé y me escribo *e-mails* con ellos a diario, lo que pasa que eso no es nada formal, y cuando ellos vienen por aquí claro hablar con ellos también.

76. P. Vale. Te quería preguntar sobre la SD, ¿piensas que fue útil?

77. R. Pienso que fue útil pero pienso que fue muy larga. Pienso que puede ser igual o más que podemos aprovecharla mas siendo muchísimo mas corta dejando solamente las pautas para aplicarlas sin explicarlo tanto porque como es igual que se hace en castellano yo creo que en tres clases se podría haber hecho una carta al director muy bien hecha. Solamente dando las pautas de cada día estas frases estos verbos estos tal y por qué se hace y a escribir.

78. P. Condensada.

79. R. Sí. Yo creo que hubiese sido mucho mas útil, porque había mucho tiempo que era vacío, no aprendíamos, estábamos leyendo para que se utilizaba pero no nos servia para luego utilizarlo.

80. P. Y los textos auténticos que recibisteis ¿te parecieron excesivos?

81. R. Sí, yo creo que sí.

82. P. ¿En qué medida fueron útiles para luego elabora vuestras cartas?

83. R. Si te digo la verdad, quizás los primeros donde vimos qué era una carta al editor. Cómo ponían al principio el tópico y todo eso pero luego ya los demás ni los recuerdo. Será porque no me... aportaron nada.

84. P. Vale. Y de las actividades que hicimos, ¿cuáles te parecieron más interesantes, las de manipulación textual o las de discusión de los temas con los compañeros de clase, revisión de textos...

85. R. A mí lo más útil que me parece es que hagamos algo y que luego lo corriamos para ver dónde hemos fallado, porque si se queda en saco roto, no sirve de nada haber hecho esa redacción o ese examen o ese lo que sea por eso te lo dije que antes de hacer el examen de enero que me trajeses las redacciones porque si yo no sé dónde he fallado no sé si estoy progresando. Entonces si que lo que más útil me parece es que apliquemos lo que hemos visto en clase, que lo corriamos aunque sea entre todos o yo el del vecino, que sea más didáctico, pero que sepamos donde están los errores.

86. P. ¿Cómo aprovechas las redacciones, as que te di te sirvieron?

87. R. Yo siempre que recibo una corrección luego en casa me escribo las frases que he fallado, la incorrecta y la correcta, siempre, y cuando ya repaso para el examen veo y ese error ya no lo vuelvo a cometer porque me lo he estudiado el no cometer ese error. Y me acuerdo de la estructura y sé que no se tiene que hacer así. Y yo creo que así es cuando aprendo de verdad.

88. P. Vale. Cuéntale al casete lo que hacías en clase y lo que yo hacía como si yo no estuviera aquí.

89. R Normalmente era llegar y ya estaba la faena asignada. Lo que había que hacer para ese día. Y empezábamos a trabajar la faena de ese día. Y luego solíamos concluir con un *writing* para ver lo que se había aplicado. Hemos discutido bastante en clase, muchos tópicos. Hablar entre los compañeros y no sé qué más para concretar. Yo sí que he echado en falta preparar más este examen. Lo he echado muy en falta. Muchísimo. O sea sí que hemos aprendido cosas, pero a parte de que me ha parecido muy largo el aprendizaje de lo del *writing*, me parece que no hemos preparado mucho el examen. Que de hecho nos van a examinar de eso al acabar las clases.

90. P. Cómo te sentabas si trabajabas en grupo...

91. R. Sí. Normalmente trabajábamos en grupo. Al principio con la pareja de al lado. Se notaba que avanzaba la clase, el curso y ya con la gente de alrededor. Y nada, pues trabajar con ellos, es muy útil preguntarles a los compañeros como han hecho esto o como habían hecho aquello. Eso sí que lo veo yo útil. También de la didáctica de la clase no recuerdo así nada más.

92. P. La redacción si la hacías tu sola si intervenía tu compañera...para consultar...

93. R. Normalmente, es que depende de si tú decías que era individual o era en grupo. Si era individual pues cada uno se ponía y si tenías alguna duda oye como se decía esto o aquello, sí. Y si era hacer un *writing* entre varias personas sí que surgían las ideas y cómo planteábamos la historia y todo eso.

94. P. ¿Te acuerdas cuántos *writings* hicisteis en colaboración?

95. R. Fueron bastantes, fueron más individuales pero también fueron algunos de colaboración. El número no lo sé. A lo mejor 4 o 5.

96. P. En total había 6.

97. R. De esos, pero luego hicimos más.

98. P. De ese periodo.

99. R. Ah. Fue solamente el tema del primero de la TV. Dos en grupo, los demás individuales pero sí que preguntabas oye como era tal palabra o esto esta bien dicho así o cómo dirías esto?

100. P. O sea que utilizabas al compañero para consultar.

101. R. Sí si te quedabas bloqueado sí.

102. P. Lo del proceso de escritura ya me has dicho que no escribes borrador realmente pero que sí planificas y revisas lo que escribes, que el castellano no lo usas en las notas.

103. R. Normalmente pongo las estructuras que quiero utilizar ya en inglés.

104. P. directamente en inglés. Que te importa más el contenido que la forma ¿no?

105. R. Sí porque la forma me cuesta más, como es más de aprender, claro ideas te pones a soltar y a está, normalmente fallas en la estructura. Pero luego vamos se va mejorando, sí.

106. P. Que te importa más el contenido es que cuando tú escribes lo que quieres es comunicar algo

107. R. Exacto.

108. P. Pero luego a lo mejor no le prestas atención a que las formas sean correctas

109. R. Sí. Exacto. La diferencia es que si es un contenido que tu controlas o no. Seguro que si es un contenido que no dominas le concedes más importancia a la estructura. Porque como no tienes muchas ideas, lo rellenas para que quede bien. Hay que trabajar la estructura.

110. P. Y la importancia del lector a la hora de escribir un texto como estos que son cartas...

Hasta qué punto la SD te ha facilitado poder representarte al lector.

111. R. Yo creo que sí que han servido las técnicas que habían de implicar al lector y todo eso. Yo creo que sí. Y yo creo que lo hemos utilizado inconscientemente. Lo que pasa que no sabíamos que lo estábamos utilizando, digo con anterioridad, ¿no? Poner el *we* el tal..., o yo como más gente o tal..., pero hasta que no te lo dicen no eres concien-

te de que estás haciéndolo. Pero yo sí que lo he utilizado más veces sin saber que estaba haciéndolo eso de implicar a los demás y todo eso.

112. P. ¿Habías tenido clases de escritura igual que este año, en cursos pasados o era distinto?

113. R. No. Nada. Normalmente te daban el tema y a escribir sobre el tema. Este es el primer año que hemos visto la estructura.

114. P. La aplicación ¿no?

115. R. Sí. Hoy vemos esto, aplicar esto; hoy vemos esto pues esto. Es la primera vez que yo recuerde sí.

116. P. Si quieres añadir algo.

117. R. No lo que te he dicho antes que era demasiado largo para lo que luego ha sido. Que nos pilló un poco perdidos, no sabíamos qué estabas preparando.

118. P. ¿Piensas que hubo mucha teoría?

119. R. Sí, yo creo que para lo que se estaba haciendo.

120. P. Se puede simplificar.

121. R. Uno a uno los módulos. Las ideas principales al principio. Que luego la impersonalización, tal. Lo de separarse del contenido. Todo eso se puede ver a la vez. Con las estructuras que se pueden utilizar para ello. Y aplicarlo directamente. Y corregir. Ver lo que hemos hecho mal. Y volver a hacer otra y así así. Para mí esa manera de aprender es mejor que porque había muchos minutos por no decir horas que no que había mucha paja en mi opinión.

122. P. Puedes poner un ejemplo.

123. R. Como los módulos que teníamos tenían los cuadritos de leer eso no era muy importante. Muchas explicaciones en los cuadritos oscuros que leíamos en clase y ya ni me acuerdo. Por que se utiliza la pasiva pero al final lo que tienes que hacer es usarla.

Como es muy parecido al castellano pero explicar por qué y tal yo creo que ahí perdimos mucho tiempo. Me refiero no a que no haga falta pero yo ni me acuerdo. Aplicarlo y si nos hemos equivocado lo vemos por qué. Como soy de ciencias yo a lo práctico.

#### **S4. Eugenia**

1. P. Empieza con los cuestionarios. Veo que sólo tienes 3 ¿qué pasó?

2. R. A lo mejor coincidió que no...

3. P. No viniste ese día.

4. R. Sí.

5. P. Pero más o menos has seguido toda la secuencia didáctica desde el principio hasta el final ¿no? Cuéntame un poco tu percepción...

6. R. Hombre he tratado de seguir lo que puse aquí porque es lo que más o menos siempre me ha funcionado, tanto aquí como en la facultado. Tampoco veía necesario cambiar. Tratar no solamente asimilar lo que dabas en clase sino también en casa ponerlo en común con cosas que ya llevaba de otros años..., ampliarlo a lo mejor con vocabulario, leyendo... Tratar también de hacer redacciones que eso sí que veo que en comparación con otros años sí que ha habido menos redacciones, por lo menos, que estaba acostumbrada a lo mejor a que te mandaran más redacciones y entonces también me aliviaba el trabajo hacerlo en casa, entonces este año también he tenido que trabajarlo un poco en casa.

7. P. Sí eso es interesante, eso que dices de que menos redacciones porque un poco, supongo que lo habréis notado, la política es hacer menos, pero intervenir más en el proceso, que no hacer más y no intervenir en absoluto en el proceso de escritura. Esta era un poco mi estrategia que supongo que la habéis visto. Pero ¿hasta qué punto eso te ha ido bien? ¿O hubieras preferido más para hacer en casa?

8. R. También depende de lo que mandes tu para casa, quiero decir, tampoco se trata de mandar una redacción así abierta a como tu porque normalmente uno tiende a exponer tal como es en las redacciones entonces a mí me pasa que a lo mejor en algún tema como el de la pena de muerte pues yo tengo muy claras las ideas y voy muy a piñón fijo pero entonces a lo mejor el vocabulario y las expresiones no son tan adecuadas como lo que debería ser, entonces si tu mandas un formulario y dices hay que utilizar este tipo de estructuras o hay que ir así hay que utilizar un lenguaje más formal entonces también eso sí que es útil, pero mandar por mandar a casa y que tu lo traigas como quieras escrito porque claro bien escrito y con vocabulario pero a lo mejor las estructuras o la forma de redactarlo no es la más adecuada entonces sí en ese sentido me parece bien lo que has hecho de decir hay que utilizar esto o esto que hice por ejemplo del petrolero estaba ...

9. P. Esa es la del M1

10. R. Entonces pues yo qué sé a lo mejor yo entiendo me excedí no me excedí pero que no era la manera más correcta de expresarlo entonces luego tuve que reformar hombre pues sí tuve que emplear otra serie de estructuras que luego de cara al examen si que sirve más...



11. P. Y la PI, ¿cómo te encontrabas el día que os puse la redacción sobre John Lee Malvo? ¿Te pusiste muy nerviosa?
12. R. Sí. Nerviosa tampoco. Con ganas porque tienes muy claro lo que quieres entonces dices no ya pero a lo mejor hay otros temas que estás esto sí pero tampoco lo tengo muy claro entonces dudas un poco más en lo que es el contenido.
13. P. O sea que el hecho de tener la opinión formada te ayudaba...
14. R. Sí, a escribir, sí sí porque, claro porque si encima tienes que hacer un debate personal de si estás a favor o en contra y encima luego lo tienes que expresar también en inglés entonces ya la duda se multiplica.
15. P. Quieres decir que si no tienes opinión
16. R. Sí, si no sabes lo que piensas sobre la pena de muerte y encima lo tienes que expresar en inglés pues es que te trabas, te encuentras...
17. P. El M2
18. R. Esto era una noticia que era que no se que nos imagináramos que teníamos que si no llevábamos el cinturón de seguridad entonces teníamos que pagar una multa y que dijésemos si nos parecía bien. Entonces bueno más o menos tenía la idea clara me parecía un poco exagerado y todo eso la medida y tal pero creo que no me fue difícil encontrar el vocabulario y la manera de exponerlo...
19. P. ¿Te resultó motivador el tema? ¿no me molestó?
20. R. No, no porque son cosas que las ves un poco estúpidas pero que cuando te paras dices che pues tampoco sé que pensar si te lo preguntan así directamente, sí está bien como manera de...
21. P. Y la siguiente, el M3
22. R. Lo del Prestige, bueno esa todo el mundo, todos lo teníamos muy claro cuál era la opinión
23. P. Y la expresión lingüística, ¿te resultó difícil encontrarla?
24. R. Sí, sobre todo de no ser demasiado, de no ponerle demasiado énfasis y no excederme demasiado en la opinión es un poco también lo de la pena de muerte era...
25. R. Controlar tus impulsos
26. R. Sí es que son cosas tan evidentes que tiendes a ser un poco eufórico y a excederte entonces tienes que encontrar un punto medio más y encima en ingles que también suele ser una lengua que exige como un lenguaje como muy formal, más que el español que es más, como que permite un juego más...
27. P. ¿Y escribías sola o te ayudabas de algún compañero?

28. R. No, normalmente a la hora de la escritura uno escribe uno solo pero a lo mejor compartíamos a ver lo que pensábamos o a lo mejor pues mira yo me he enterado de esto y hacían comentarios que te servían para ampliar un poco lo que tu ibas a poner en la redacción o yo lo voy a hacer así, porque a lo mejor lo enfocas de otra manera.

29. P. ¿Y encuentras que has desarrollado las estrategias de escritura?

30. R. Sí, si sobre todo bueno más que desarrollar es ponerlo en práctica lo que también llevaba de otros años.

31. P. ¿Y las tareas te han resultado interesantes? Las tareas de escritura me refiero. El del Prestige me has dicho que estaba bien, el de la pena de muerte bien, el de cinturones de seguridad.- ¿Prefieres que te lo den el tema o proponerlo tu?

32. R. Hombre, yo prefiero elegirlo yo lo que pasa es que siempre a lo mejor también dependería de ponerlo en común con el resto de la clase, a lo mejor que la gente proponga tres o cuatro temas y luego pues que se elige uno, hombre a lo mejor también puede ser que coincida con el tema que te ha puesto el profesor, en el caso del Prestige o así, pero a lo mejor si es un tema que no te guste mucho, pues que te den la posibilidad de elegir entre tres y entonces tu según esté tu estado de animo también y tus conocimientos pues eliges lo que mejor te va...

33. P. Coméntame las correcciones ¿En qué medida te han servido cuando te he dado alguna redacción corregida?

34. R. Ya, lo que pasa es que ha habido veces en que las dabas corregidas y otras no las dabas corregidas, entonces claro las que estaban corregidas pues sí intentas fijarte y intentas rescribirlo a ver como estaría y todo eso, pero claro las que no están corregidas te quedas un poco con la duda de dónde está...

35. P. No me refiero a las que estaban corregidas

36. R. Si claro

37. P. En qué medida ese tipo de corrección

38. R. Pues para no volverlo a hacer a lo mejor si son cuestiones de estructura pues saber cosas de orden de sujeto verbo suelen ser ese tipo de cosas tratar de hacer varias estructuras que sean parecidas, repetirlas varias veces introducirlas en otras redacciones ya con la forma corregida para que de esa manera se te queden grabadas.

39. P. Ahora cuéntale al casete un poco qué es lo que hacías en clase, qué hacía yo, con quién hablabas, qué actividades hacías, qué materiales usabas, muy brevemente. Para tener otro punto de vista.

40. R. Ya. Pues, normalmente, solía haber, muchos días a lo mejor llegábamos con un tema y tratábamos de comentarlo o a partir de las fotocopias a lo mejor que tu dabas o del material que tu dabas se prestaba para que a lo mejor pudieras hacer una exposición una discusión a lo mejor con los compañeros o luego cuando mandabas ejercicios también te servía a lo mejor pues si tenias una duda a que tu compañero te ayudara. Luego también alguna vez hemos hecho *listening*, en mi opinión escasos, pienso que debería haber sido una actividad un poco más frecuente, y pues eso las redacciones también que mandabas.

41. P. Me refiero sobre todo al primer trimestre. Cuéntale a una persona que no haya estado aquí qué es lo que hacía yo.

42. R. Pues traías lo del módulo, las fotocopias con la información dabas más o menos por encima las instrucciones que había que seguir o cómo había que seguir el modulo o explicabas los puntos que a lo mejor la gente no lo entendíamos de la manera en que estaba redactado o lo que querías expresar tu y entonces a partir de eso ya nos poníamos a trabajar con los compañeros luego te lo entregábamos a ti y luego había veces que nos intercambiábamos las redacciones y las corregíamos, creo recordar también y veíamos cómo habían hecho los demás grupos el trabajo.

43. P. ¿El tipo de ejercicios te gustaba o te parecían irrelevantes? No las redacciones, los ejercicios que había en los módulos, previo a la redacción.

44. R. Hombre, pues, es que había de todo, había algunos que sí otros eran un poco liosos porque a lo mejor utilizabas conceptos lingüísticos en inglés que ni siquiera a lo mejor en español llegábamos a comprender o no los sabemos entonces se te hacia un poco complicado entenderlo y a la vez tener que hacerlo o que buscarlos entonces en ese sentido sí que había hombre no sé las frases pronominales o nominales todo eso sí, hay gente que sí que lo conocemos.

45. P. ¿Piensas que la profesora se tendría que haber detenido más a explicar los conceptos al inicio de cada módulo? ¿Que era demasiado breve la introducción?

46. R. A lo mejor si lo hubieras expresado con ejemplos prácticos, con ejemplos prácticos en la pizarra o extendiéndote más en la explicación, a lo mejor esos conceptos que son demasiado técnicos hubieran sido más útiles.

47. P. Vale. Gracias ¿Quieres añadir algo?

## **S5. Paco**

1. P. Paco, dime ¿que tal hoy la redacción? ¿Más cómodo?

2. R. Sí. Sí, ha sido casi más natural también, intentando utilizar las estructuras, *phrasal verbs*, que prácticamente no había usado nunca y sí. Las inversiones son lo que no me han salido naturalmente bueno no las he usado, tampoco pensaba que fueran muy apropiadas para el tema que he elegido.
3. P. ¿Cuál has elegido?
4. R. La competición en una narrativa inglesa. Tenías que escribir una historia y te daban una frase que tenías que introducir.
5. P. Narrativa. Estabas cómodo, ¿estás satisfecho de lo que has hecho?
6. R. Sí. Dentro de las distintas clases de textos que se pueden escribir.
7. P. ¿Has aplicado lo que habíamos visto aquí en la SD de la escritura a principio de curso o te ha resultado que los géneros eran tan distintos que no lo podías aplicar?
8. R. Sí. Eran distintos. La estructura de una carta no es igual que en una narración, entonces pues creo que algún modal sí con los modales
9. P. ¿Los modales sí que te han servido?
10. R. Sí.
11. P. Y los adverbios
12. R. Sí y los *linkers*...
13. P. Los *linkers*. De os cuestionarios creo que los has hecho casi todos más o menos
14. R. Sí, creo que sí
15. P. ¿Tienes algo que modificar o que añadir?
16. R. No.
17. P. Vale. Bueno, vamos a pasar directamente al uso de la LE, hay veces que me olvidado, creo que a Eugenia no le he preguntado, ¿tú tienes contexto social donde puedas usar el inglés fuera de clase?
18. R. No...
19. P. Ni siquiera para escucharlo ni usarlo.
20. R. Leer leo.
21. P. Pero no socialmente
22. R. No, socialmente no.
23. P. Individualmente solo. Y luego, respecto a tu actitud frente a la escritura ¿piensas que ha cambiado algo desde octubre hasta mayo?
24. R. Mucho, mucho no, pero algo sí.
25. P. A ver, puedes explicarlo bien
26. R. Más, como más fluido sí

27. P. Menos miedo. Como más comodidad.
28. R. Sí. Exactamente. Como te he dicho antes que me salía como con más naturalidad.
29. P. Más fluido.
30. R. Sí.
31. P. Más automático.
32. R. Exactamente. Encajando expresiones.
33. P. Y luego, las actividades, los temas, las consignas de cada tema. ¿Eso te resultaba interesante? ¿Te motivaba a escribir o hubieras preferido otros temas?
34. R. Mi problema es que utilizas siempre se supone que es lo que todo el mundo son temas de actualidad entonces mi problema es que yo no sigo para nada las noticias entonces había muchas cosas que no pues no las sabía y claro...
35. P. Te falta contenido.
36. R. Exactamente. No tenía suficientes conocimientos para poder... sobre el tema no sobre las...
37. P. Si hubieras podido elegir tú los temas ¿qué temas hubieras elegido?
38. R. Tal vez más en general, sí, de todas formas, ya te digo, que pienso que los temas que has elegido son lo adecuado, porque aparte, bueno, aunque fuera un caso en particular, pero claro es la pena de muerte es un tema general aunque aquí estuviera aplicado a este chico pero es un tema en general que aunque no hayas leído noticias ni hayas oído hablar de este chico pero sí que puedes tener si que tienes una idea sobre la pena de muerte. Entonces esto es especificar un poquito más. En general pienso que los temas que has elegido están bien. Y que siempre es más cómodo que tú elijas los temas que tengamos que poner porque claro siempre como somos mucha gente para ponerse de acuerdo todos en un tema es más complicado. Lo único es tal vez como la redacción de hoy tal vez si hubiera ha ido un poquito de elección. Que no hubiera sido sólo sobre este chico.
39. P. Como en uno de los módulos que yo os dije a ver pensad algo que os preocupe y escribid sobre ese tema.
40. R. Yo elegí el de la violencia
41. P. el de la violencia entre los jóvenes ¿no?
42. R. Sí, sí.
43. P. Pero hubieras preferido que hubiera más ocasiones en los que tú pudieses haber elegido el tema.
44. R. Exactamente.

45. P. Vale. Coméntame ahora cada uno de los textos. El primero sobre la pena de muerte.

46. R. Pues.

47. P. Bueno ya me has dicho que era un tema sobre el que sí tenías una opinión, por lo tanto no te resultó difícil hablar de ese tema

48. R. Sí por lo menos fue aplicarlo, creo que había un artículo en el tablón sobre lo que pasa es que yo no lo había leído porque he faltado mucho también

49. P. Y yo di unos hechos en la pizarra para que tuvieseis por lo menos lo básico para poder escribir. Entonces eso ¿te fue útil? ¿Lo que yo apunté en la pizarra?

50. R. Sí, sí las consignas que vas dando. Las consignas son prácticas.

51. P. Y luego la carta la hiciste muy cortita ¿no?

52. R. Sí es que mi problema también es que soy muy lento. Me cuesta mucho escribir y si el tema pues eso tenía problemas con el tema. Me faltaban los datos del texto, incluso las cosas de la pizarra creo que tampoco las vi. Las consignas de la pizarra no las vi. Llegaría tarde o una cosa de esas.

53. R. Ah, entonces has llegado tarde.

54. R. Sí. He llegado tarde... no he venido.

55. P. Claro te falta la información del principio de la clase. Y respecto al vocabulario y las estructuras. De la LE, ¿eso estabas cómodo desde el primer día?

56. R. Sí, porque utilizaba bastante el diccionario también

57. P. Te resultaba cómodo tener ahí un diccionario

58. R. Sí.

59. P. Para poder consultar, ¿no?

60. R. Sí.

61. P. Vale. Coméntame algún otro módulo.

62. R. Generalmente...

63. P. Fuera de la EOI ¿tienes ocasiones de utilizar la escritura?

64. R. A veces me entretengo porque como mi trabajo es aburrido vamos tengo que pasar muchas horas y entonces escribo

65. P. ¿Lo haces por hobby?

66. R. Sí.

67. P. Por eso te va más la narrativa que otro tipo de textos.

68. R. Sí. Cartas creo que no he escrito en mi vida. Ninguna carta entonces el que empezaras por cartas al editor

69. P. Decías esto qué cosa más rara es

70. R. Una carta normal aún y poquitas ya te digo, pero al editor nunca, jamás, entonces un poco para mí la dificultad fue eso que no había nunca...

71. P. El género ¿no?

72. R. Exactamente.

73. P. Claro. Bueno a ver, ¿por dónde vamos? ¿Por el M3? ¿Este era el de la violencia?

74. R. No. Este era el de los cinturones

75. P. Los cinturones. Ese tema ¿qué problema hubo?

76. R. Pues. Creo que poco tiempo.

77. P. Sí. Había algunos días que íbamos desde luego muy apremiados

78. R. Sí es que el problema esa que era tan denso.

79. P. Era muy denso.

80. R. Y teníamos tan poquísimo tiempo que entonces no daba tiempo. Me hubiera gustado que llegaras a hacer la segunda parte que había programada que es muy activa porque es muy interesante porque claro tu no sabes puedes escribir una carta o escribir un texto o lo que quieras pero claro no sabes las estructuras y las formas que hay para escribirlo. Entonces si vas dando las consignas como con la carta esa al editor, pues entonces vas guiándonos y ya sabemos escribirlo correctamente.

81. P. O sea más fragmentado y quizás guiar más el proceso de escritura, ¿no? ¿Era lo que proponías?

82. R. Sí. Pero el problema es lo de siempre, es el tiempo

83. P. El tiempo ¿no?

84. R. Que necesitas mucho tiempo de clase para escribir.

85. P. Pero ¿te resulta útil el usar el tiempo de clase para escribir?

86. R. Sí, sí, porque si tu lo haces en casa no es lo mismo que estás tú aquí guiándonos y a lo mejor te surge alguna duda, siempre te consultamos y nos lo aclaras. En casa claro, pues eso no.

87. P. Y ¿el papel de los compañeros? ¿Hasta qué punto te resulta útil el hacer la escritura en clase porque tienes compañeros al lado con quienes comentar los temas... o la gramática?

88. R. Yo pienso que es útil porque siempre te pueden ayudar, sobre todo yo que no sabía muchas cosas, pues te pueden dar información que no tenías, y luego por ejemplo, lo de la violencia que lo hice con Eugenia entonces entre los dos fuimos sacando puntos

para luego desarrollarlos. Entonces pienso que tal vez si lo hubiera hecho yo solo no hubiera... aunque son bastante cortos pero bueno creo que siempre es mejor

89. P. Vale. Luego el siguiente tema era el de reescribir lo de la violencia ¿no?

90. R. Sí.

91. P. Cuéntame un poco el proceso de pasar del M1 al M3, la reescritura, ¿te resultó más fácil?

92. R. Un poco sí porque como te daban las estructuras lo que tenías que hacer. El primero era casi como que hacerlo como pensabas que se debía de hacer, entonces al darte ya las estructuras, enriquecer lo tu ya habías hecho, hacerlo mas correcto digamos,

93. P. O sea que ese tipo de ejercicio, reescribir una cosa anterior resulta útil ¿no?

94. R. yo creo que resulta interesante.

95. P. Desarrollar la facilidad.

96. R. Primero lo haces como tu estas acostumbrado toda la vida y después nos das las estructuras, nos explicas exactamente para hacerlo de una forma más formal, más correcta.

97. P. Vale. Y luego el del Prestige, el M4

98. R. El del Prestige creo que hubo poco tiempo y yo que necesito todavía más pues 3 líneas, no llegué... La que sí que me gusta es la ultima, me parece que no será perfecta pero dentro de lo que yo, de mi capacidad, yo creo que

99. P. ¿Estas satisfecho con lo que lograste?

100. R. Sí. Por lo menos creo que he respetado, respeté bastante la estructura

101. P. O sea tuviste muy en cuenta lo de conocimiento compartido del principio, expresar la opinión, una acción verbal que hacer

102. R. Exactamente las distintas estructuras, la estructuración del texto

103. P. La pasiva, impersonales, modales... Si puedes describir como antes ha hecho E. [...]

104. R. Preparaste unos módulos y nos los ibas presentando, no explicabas el contenido más o menos de las actividades que teníamos que ir realizando y a través de esas actividades nos ibas guiando para ir escribiendo la carta enseñándonos poco a poco, no toda la información de golpe, sino estructuradamente para poder ir asimilándola. Utilizábamos esto, las fotocopias que traías, creo que utilizabas transparencias y explicabas. Si había alguna duda te consultábamos, ibas por la clase, por los grupos atendiendo a la gente y...

105. P. Y tu ¿qué hacías?



106. R. yo iba tratando de aplicar todas las estructuras y los conceptos que nos ibas enseñando a través de los módulos y lo mejor que podía intentaba plasmarlo en las redacciones.

107. P. Vale. Muy bien. ¿Has visto que se haya producido algún cambio en tu competencia de escritor desde octubre hasta mayo?

108. R. Pues pienso que un poco mas fluido y mas natural. Ahora al hacer la redacción...

109. P. Y ¿te gusta más escribir... en inglés?

110. R. Sí. En inglés encuentro un poco de problemilla porque las estructuras son a veces bastante complicadas, entonces tiendo siempre a utilizar lo más sencillo, que no es lo apropiado, porque estoy en quinto, entonces...

111. P. ¿Te propones usar la gramática cuando escribes?

112. R. Sí. He intentado sobre todo los *phrasals verbs*.

113. P. O sea que has dicho Hoy voy a usar *phrasal verbs* y los has metido

114. R. Eso ha sido una cosa...que me lo había yo propuesto y lo he conseguido.

115. P. ¿Recuerdas algo de la SD especialmente memorable? ¿O que no te gustó nada o que te gustó muchísimo?

116. R. No. Y ate digo me pareció muy bien el problema fue ese que no hay tiempo. Entonces fue muy larga.

117. P. Demasiado larga. Sí eso también lo he visto yo. Creo que lo hemos visto todos. Vale. Muy bien. ¿Quieres decir algo más?

118. R. No. Ya está.

## **S6 Olga**

1. P. Comenta la producción inicial

2. R. Cuando tuvimos que escribir una carta comentando el caso de Lee Boyd lo que me ocurrió es que tenía un montón de ideas que decir y pensaba que me iban a salir muy fácilmente, y cuando estaba escribiéndola me quedé como bloqueada, queriendo decir tantas cosas y luego no sabía cómo ponerlas y pienso que no me salió muy bien por eso porque de repente me vi. con muchas cosas que decir y huy no sé ponerlo...

3. P. Y escribiste primero todo lo que te salía en castellano o...

4. R. No, no suelo hacerlo primero en castellano porque pienso que tiendo a traducir demasiado literal

5. P. Escribiste *key words*...

6. R. No, la verdad es que no lo hice... Conforme iba pensando porque la verdad es un tema en el que yo siempre he pensado mucho o comentas muchas veces sobre la pena de muerte o si está bien o no está bien y entonces claro como es un tema que si que lo he hablado muchas veces con amigos entonces pensaba que no me hacía falta pero luego me di cuenta realmente que quizá tenía que haber escrito alguna idea y luego poder enlazarlas, pero bueno... eso me suele pasar con todas las redacciones o al hablar porque cuando quiero hablar y a lo mejor tengo un montón de ideas y digo pues bueno voy a decir esto y cuando tiendes a hablar y quieres empezar te quedas y dices es que no tengo ni idea de cómo decir...

7. P. Es como si el saber demasiado del tema te perjudica en LE

8. R. Puede ser, sí.

9. P. ¿No?

10. R. Claro porque quiero decir muchas cosas pero no sé, me falta vocabulario sobre ese tema

11. P. Te falta tener instrumentos para mediar el contenido en L1 a la expresión en LE, o sea que es la planificación, la fase ¿no?

12. R. Claro porque, no sé si me estaré adelantando porque cuando hicimos esta sobre el módulo 1, lo que opinábamos sobre la TV, la de no de pago, ahí sí que me apunté mis ideas y para mí me resultó mucho más fácil redactar luego la cata, de hecho me pusiste una nota de que había estado bien la carta y esa sí que hice anotaciones de mis ideas, de lo que pensaba decir.

13. P. ¿Se te ocurrió a ti o te lo dije yo?

14. R. No, porque estábamos mirando el tema, lo de las cartas al editor y ponía el *brainstorm* entonces como lo estuvimos viendo pues dije pues voy a intentar hacerlo así.

15. P. Formaba parte de la unidad de ese día, el *brainstorming*.

16. R. Sí.

17. P. Y luego eso lo has vuelto a aplicar, por ejemplo hoy (acababa de hacer la redacción de la prueba de fin de curso), el *brainstorming* o te has puesto directamente a redactar?

18. R. Me he puesto directamente a redactar pero porque he elegido la historia, entonces esto sí que era más fácil contar por ejemplo si hubiera cogido la última pregunta, las

ventajas o desventajas de si el inglés debería ser la única lengua que se hablara pues posiblemente si que lo hubiera hecho.

19. P. Vale, coméntame las otras brevemente.

20. R. Esa es la del módulo 2.

21. P. Si estábamos de acuerdo o no con usar los cinturones de seguridad. Bueno aquí es que no sabía muy bien lo que decir. Puedes opinar pero a lo mejor no tienes mucho que decir, simplemente si estás de acuerdo o no y la verdad es que ahí no tenía demasiadas ideas también es el día según cómo te encuentres ese día.

22. P. O que es un tema del que no te has informado y necesitas que te den más información.

23. R. Puede ser.

24. P. ¿Pero utilizaste a los compañeros de la clase para recoger información?

25. R. No para este no.

26. P. ¿Por qué no lo hiciste?

27. R. Porque había que hacer cada uno la suya y había muy poquito tiempo y entonces tampoco podíamos ponernos a consultar.

28. P. Módulo 3. Esta es como un *rewrite* sobre *freeview TV*. Teníais que hacer algunas modificaciones...

29. R. Darle un tono más fuerte, menos *light*. La crítica más fuerte, más...

30. P. Impactante.

31. R. Exacto.

32. P. ¿Te dio tiempo a buscar más contenido esta vez?

33. R. No. Pero en los apuntes o fotocopias sí que había expresiones o adjetivos que sonaban más fuertes, más impactantes...

34. P. Entonces, ¿eso sí que sirvió?

35. R. Sí, además luego la comparé con la primera que había hecho y sí que se notaba que la primera era más suavcita.

36. P. Aja, vale, y luego ¿esta, la del M.4, sobre el precio de los apartamentos?

37. R. Creo que esa fue en parejas, me suena, sí porque teníamos que elegir cada uno un tema del que queríamos realizar una queja y era por parejas los que habíamos elegido lo mismo, entonces me acuerdo que lo hice con P., creo.

38. P. Y ¿qué problemas hubo ahí?

39. R. No sé, que quisimos pensar tanto que se nos acababa el tiempo.

40. P. ¿Que hablasteis demasiado? ¿No gestionasteis el tiempo?

41. R. Exacto, claro cuando había que escribirlo entonces ya quedaba muy poquito.

P. Vale. Y luego, ¿la última? ¿El M.5?

42. R. Tampoco apunté mis ideas o lo que pensaba, pero me vi. con más facilidad, más fluidez para poder escribir y transmitirlo en el folio lo que estaba pensando, lo vi más claro. Quizá porque el tema, como he dicho antes, son temas que comentas varias veces. Que te vas haciendo tus opiniones cuando oyes algún caso de o ves alguna película, de algún caso verídico y siempre te lo planteas y quizá en esta tuve más ideas para poder escribir.

43. P. Y lo que hiciste en la SD, las actividades, ¿te ayudaron a tener más facilidad de expresión?

44. R. Sí, o separarlo por párrafos o poner el inicio y la conclusión o cómo terminar.

45. P. Y ¿estabas más tranquila cuando lo hacías?

46. R. Sí, bastante más, porque al principio me acuerdo que las primeras me ponía nerviosa y todo porque quería poner tantas cosas y no sabía cómo pero en esta lo noté que estaba más me salía más relajado.

47. P. Y las consignas que te dicen la tarea para que hagas ¿te parecían apropiadas?

48. R. Sí.

49. P. Vale. Dime, ahora, tú historia personal en la escuela. Tú ¿has estudiado aquí los cinco años?

50. P. Sí, y piensas que has aprendido a escribir aquí durante los cinco años.

51. R. Sí.

52. P. ¿Has notado contraste entre los métodos de la enseñanza de la escritura a través de los distintos profesores por los que has pasado?

53. R. Bueno, es que siempre, con los profesores que he tenido siempre hemos llevado el libro, un libro, y te ponías a hacer los ejercicios otros te han dado más fotocopias, has hecho más juegos, casi yo pienso que se aprende más con actividades no sólo ciñéndote al libro. Pues a lo mejor con actividades por parejas o por grupos, haciendo juegos o cosas como las que hemos hecho este año, que te hacen como pensar tú más o esforzarte más, superarte a ti misma, vamos.

54. P. Sí. Vale. Y respecto a la organización de la clase. ¿Te ayuda estar en grupo?

55. R. Sí. Porque a lo mejor tienes una duda, pues lo comentas con el compañero y la compañera te dice “pues yo pienso esto o eso se dice así o se escribe así”.

56. P. Y recuerdas alguna sesión de la SD que fuera particularmente memorable por algo o alguna anécdota de algo que ocurrió.

57. R. No, bueno eso las primeras

58. P. Que te veías un poco perdida y no sabías por donde tirar... Me has dicho que sí has notado ganancia lingüística y que sí que has notado que has aprendido porque estabas más relajada hoy a la hora de escribir...

59. R. Además, de hecho, a mí siempre me ha costado mucho cuando te marcan, por ejemplo, tantas palabras, me suponía mucho esfuerzo, iba contando siempre a ver si llevo y hoy se lo estaba diciendo a las compañeras me he sorprendido a mí misma porque cuando me he dado cuenta tenía ya las palabras que se pedían, que a lo mejor está bien o está mal la redacción pero me ha que ese agobio

60. P. ¿Estás más segura?

61. R. Sí. Ese agobio de decir que no llevo que no llevo y que pongo hoy me he dado cuenta es que la tenía hecha.

62. P. ¿Más suelta?

63. R. Sí.

64. P. Vale. Ahora me gustaría, yo me voy a ir y tu describes un poco este punto, qué hacías, qué hacía la profesora, con quién hablabas, qué sentías, qué tareas y actividades hacías y qué materiales usabas. Como si se lo contaras a una tercera persona no a mí. ¿Vale? Y luego la última, ¿qué cambios se han producido desde diciembre?

65. R. Vale. ¿Lo digo ya?

66. P. Sí. Sí. Cuando acabes le das a la pausa.

67. R. Vale. (Pausa larga) Pues nada cuando teníamos que escribir una carta al editor protestando de algo lo comentaba con alguna compañera, la de al lado o la de delante o a veces entre los tres o cuatro pues comentábamos aspectos a poner en las cartas y en ocasiones se consultaba con la profesora cuando no sabías muy bien lo que poner o por dónde empezar entonces pues escribíamos las ideas y bueno te sentías como más al trabajar en grupo te sentías como con más confianza sabes más cómo decir las cosas a lo mejor si te encuentras un poco bloqueada o no sabes cómo seguir siempre la otra persona te puede apoyar a escribir o a decir lo que quieres.

Las tareas que realizábamos era escribir cartas tomando como referencia las fotocopias dadas en clase o a lo mejor cuando llegaba a casa intentaba buscar cosas en libros de años anteriores y bueno la verdad es que noté un cambio grande porque cuando empecé el curso y empecé a ver todo lo que había que hacer primero me vi incapaz de poderlo hacer incluso pensé qué hago aquí yo no estoy preparada para esto pero pienso que desde diciembre sí que he notado un cambio porque me veo como más segura para escribir

que puede ser que lo hagas mejor o peor pero la seguridad en ti creo que eso influye muchísimo porque el vocabulario te fluye más fácilmente a lo mejor note bloqueas tanto y te salen más palabras que realmente las has estudiado en años anteriores y pues cuando no te sientes segura de ti mismo pues te parece que se te ha olvidado todo lo que sabes incluso al notarte tu mas segura pues tienes una actitud mayor frente a escribir una redacción o expresar tu opinión. Eso es lo que he sentido durante el curso.

## **Anexo VII: El diario de la profesora**

A continuación incluimos la notas de la profesora tomadas durante la SD.

Tal como hemos anticipado en el capítulo 5: Metodología, la profesora es el agente de la investigación, que reflexiona sobre su práctica docente, mediante un método de investigación-acción crítica, que consiste en examinar la realidad que tiene delante con el objeto de transformarla. Para ello se examinaron las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita y se decidió proponer un modelo concreto y probar si funcionaba, recoger información y seleccionar los indicadores que ayuden a formular una rectificación de la propuesta o una propuesta diferente. Uno de los requisitos de esta investigación era que la propuesta que se experimentaba con los alumnos no interfiriese con la marcha habitual de la clase.

Las primeras anotaciones de la profesora datan del curso 2002-2003, cuando la secuencia didáctica está en proceso de gestación. Las últimas notas son del curso 2005-06, cuando se están exponiendo los resultados de los análisis. A continuación procederemos a organizar estas anotaciones en tres bloques: antes, durante y después de impartir la secuencia de instrucción.

### *Antes de la SD*

#### *Ideas previas*

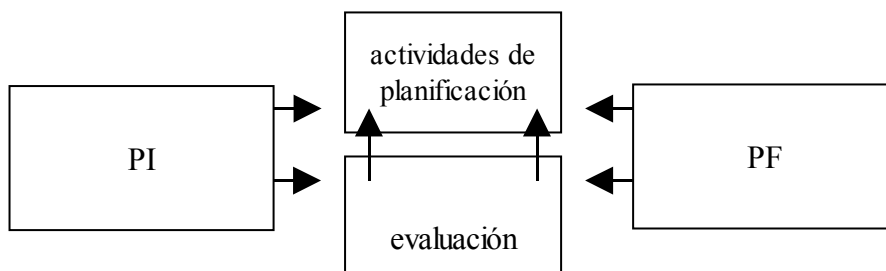
La idea inicial es tratar la modalización desde la perspectiva de la relación interpersonal (interaccionismo sociodiscursivo) como un concepto que abarcaría toda una serie de estrategias discursivas relacionadas de algún modo con la cortesía lingüística.

#### *Problemas*

Antes de iniciar el curso 2002-03, el problema principal consiste en reducir el número de actividades de la secuencia didáctica, intentando abarcar menos aspectos de la carta de opinión. No está decidido todavía cuántos casos se tomarán en consideración, si serán cuatro o uno solo, aquel que resulte en un aprendizaje más espectacular. En esta fase, la preocupación principal es madurar la SD para que articule de forma lógica los ejes teóricos y la competencia escrita. Que quede muy claro el modelo teórico: qué es enseñable y cómo.

Otro problema es la evaluación de las capacidades de los alumnos, ya que la variación entre los sujetos es enorme. No obstante, es un aspecto muy importante, ya que aquí es donde se aplica el principio de pertinencia de la SD. Los objetivos han de resultar pertinentes también para los alumnos que están más capacitados.

Problema: ¿cómo ligar las actividades de planificación del nuevo texto con las de revisión del texto anterior (PI)?



*Fig.62: Relación PI-PF a través de actividades y evaluación.*

El siguiente problema consiste en saber encontrar el modo de explicar bien en qué consiste este objetivo. Para ello se hacen las siguientes preguntas y se proporcionan las siguientes respuestas:

- Why do we give our opinion?
- Why do we complain?
- When do we do this?
  
- To persuade somebody about something
- To change something which causes pain to us or to others
- To express solidarity
- To disagree
- To show a problem which hasn't received enough attention

#### *Hoja de ruta*

Finalmente, las anotaciones establecen una hoja de ruta:

- Elaborar la presentación de la SD y su justificación.
- Elaborar la plantilla de PI.
- Explicar en detalle cada taller haciendo un desarrollo minucioso.
- Elaborar nuevas fichas de trabajo en relación con las actividades y las sesiones.
- Hay que elaborar un cuestionario para pasarlo a los alumnos tras realizar cada actividad.
- Incorporar los textos auténticos en las distintas sesiones de la SD.



El siguiente paso consiste en estructurar las actividades teniendo en cuenta:

- La lectura y comentario de las cartas modelo.
- La construcción de una pauta.
- La lectura y comentario de las cartas escritas por los alumnos al inicio de la SD (PI) siguiendo la pauta de revisión.
- La escritura de una nueva carta (PF).

### *Corpus lingüístico*

En cuanto al corpus lingüístico consta de cien cartas.

El objetivo que ha de dar unidad a la SD acaba centrándose en el siguiente: que los alumnos aprendan a utilizar adecuadamente las estrategias de solidaridad y deferencia de acuerdo con los parámetros de la situación discursiva y del género.

Durante el verano de 2002 y el inicio del trimestre, justo antes de empezar la DS con los alumnos analizo cuatro cartas del *New York Post* (nypost). Son cartas breves que no presentan problemas de comprensión. Hay una expresión “fabulous judges” interesante. Se trata de un adjetivo calificativo con función modalizadora que da mucha fuerza al texto. Es una estrategia cortés indirecta: la ironía. En esta página encuentro múltiples ejemplos de usos de los modales en contexto. Es interesante el cambio del pronombre “I” a “we” en la carta nº 100. Se trata de inscribir al hablante como miembro de una comunidad de ciudadanos.

Trabajo con *Comprensión y redacción* de Sánchez Miguel para las primeras actividades de la SD dedicadas a analizar los textos auténticos.

### *Resumen de las tareas*

1. Resumen de las tareas realizadas a partir de las cartas auténticas:

- i. Selección cartas: se sacan cartas cuyo contexto es difícil de determinar. Las que contienen acrósticos, por ejemplo. (10/07/02). Que se entiendan. (29.07.02) criterios selección: variedad e interés del tema; longitud diversa, fácil de comprender, clara, sencilla de estructura.
- ii. Instrucciones para escribir cartas al director.
- iii. Elaboración de una tipología de cartas. Por ejemplo las que incluyen una evaluación tras el comentario. Hago los cuadros (finalidad y estructura). Trabajo sobre *persuasive letters*.
- iv. actividades de comprensión (Sánchez Miguel)
- v. Análisis pragmalingüístico de las cartas (Van Dijk, Estructuras y funciones del Discurso). Estructura semántica de una carta expli-

- cando las funciones de cada enunciado y de cada párrafo (18.07.02). Doy con la estructura: hecho, comentario, acto directivo y con la de premisas – conclusión. Suelen ser discursos persuasivos al contrario que las noticias. Análisis de cada carta *Open Letter to Tony Blair*: hecho; comentario; acción; *What a Circus*; *My Husband*, *Nuclear Weapons*, *Smoking*; *Al Qaeda*, *Security at Airports*, *Speeding*, *Spiderman*. La estructura se cumple en todas aunque la acción final sea implícita. Parrilla de clasificación cartas.
- vi. El discurso polémico: justificación o legitimidad de la posición (circunstancias o hechos), conclusión o acto de habla.
  - vii. Eufemismos (*Foul Play*: dog mess). Juego de palabras *Foul*: break the rules and make dirty. *Understatement*: pick up after your pets. Creo el ejercicio para la SD en M4
2. Resumen de las tareas realizadas en relación con la selección actividades para la SD: banco para generar ideas
- i. Planificación de la carta
  - ii. Cambio de lección a secuencia y luego a módulo
  - iii. Elaboración de una maqueta
  - iv. Rreho la secuencia
  - v. Emparejo cartas auténticas y secuencia de actividades y diseño actividades nuevas.
  - vi. Producción inicial: escuchan carta, leen consigna, escriben PI.
  - vii. Módulo 1: reconocer las cartas al director. Propuesta de actividad: Lista desordenada: ordenar hechos y comentarios y evaluaciones.
  - viii. Planificación PF y plantilla de control (21.07.02).
  - ix. Módulo 1: ejercicios. Módulo 2 y M3.
  - x. Módulo 4 (28.07.02) El concepto de imagen pública.
  - xi. Buscar carta Scrooge (tomada de un libro para una actividad sobre el tacto en la escritura de cartas<sup>1</sup>).
  - xii. Creo actividades de *rewrite* donde tienen que rescribir una serie de frases de forma cortés (oraciones tomados de cartas auténticas y reescritos previamente por mí).
  - xiii. Imprimo M1,2,3,4.
  - xiv. 31.08.02 acabo M5 Film Review. La idea es que lean una crítica de una película y la comenten en la carta al director, igual que en *Spiderman*<sup>2</sup>.
  - xv. Rehago M1 para introducir más *process writing* (31.08.02)
  - xvi. Hago una doble versión de cada módulo: la del estudiante y la del profesor. (9.09.02) Reviso M2.
  - xvii. Incluyo actividades basadas en pp-103-110 CUP Grammar 2000 *Adverbs and Style*.
  - xviii. Reviso M3
  - xix. Cierro dossier documentos auténticos y maqueta.
  - xx. Preparo un *lead in* y un *sum up* de cada módulo.

<sup>1</sup> Esta carta y la actividad con ella se pueden consultar en el anexo IX.

<sup>2</sup> Esta actividad se suprimió luego porque no todos habían visto la película de Almodóvar en la que se basaba la actividad. Tampoco daba tiempo a verla en clase.

- xxi. Intento modificar el M3 para meter inversiones, fronting, cleft-sentences y reducir modales<sup>3</sup>. Modifico también M1 y M4.
- xxii. Adopto el criterio de Cesar Coll, Desarrollo psicológico y educación (373) para la secuenciación de actividades: 1) hipótesis de lo general a lo particular 2) de lo fácil a lo difícil 3) apropiadas y relevantes para esos alumnos de acuerdo con los objetivos de la etapa y del curso. Hipótesis previa: para escribir bien los alumnos de nivel avanzado han de conocer ciertas estrategias y conceptos de la *cortesía lingüística*.
- xxiii. Revisión SD: esponjarla creando itinerarios y *homework*, que se conecten con PF desde el principio. Avanzar el producto final. Revisar la motivación de PI. Intento avanzar los cuadros de revisión a la PI para motivar y que focalicen. Los cuadros harían posible la comparación PI-PF. Habría una plantilla de control sintetizándolo todo. Reflexionar sobre el proceso en el aula. Definir claramente el problema a resolver por los alumnos en la tarea de escritura<sup>4</sup>. 17.10.02 rehago los módulos avanzando el proceso de escritura de l PF y revisión PI. Por ejemplo: *use polite strategies to soften the statements you made in PI. Rewrite some of them and make a list of the changes. Alter the PI letter adding emphaziers.*
- xxiv. Trabajo sobre la motivación: han de encontrar algo que quieran expresar porque les produzca indignación o porque quieran solucionar un problema que les afecta y quieran convencer a alguien de que esa es la mejor solución
- xxv. Temporalización decido que serán tres semanas y seis clases dedicadas a la SD
- xxvi. Introduzco *Moves for a letter of complaint en brief production* M2 (13.10.05)
- xxvii. Volver a medir los módulos y preparar dossier de documentos a entregar a los alumnos
- xxviii. Rehacer presentación inicial y producción inicial<sup>5</sup>. *I need a prompt text that is short and provoking!*
- xxix. (30.10.02)Rehago M3: Brief Production: action (express feelings/persuade)
- xxx. Plan: November 11<sup>th</sup> start PI.
- xxxi. 5.11.02 Fotocopias de la introducción al proyecto. Salen 47 páginas, 24 a dos caras. Hago un apéndice con *follow-up activities* de 12 páginas (6 a doble cara), más las dos de “Inside Out”.

### 3. Otras tareas realizadas en relación con la lingüística y la elaboración de los cuestionarios

#### a. Varios:

<sup>3</sup> Este aspecto gramatical está en el programa de quinto y es adecuado para las cartas de opinión.

<sup>4</sup> Indicaciones de la tutora, la Dra. Milian.

<sup>5</sup> La actividad inicial prevista consistía en leer un artículo de opinión y escribir la carta como respuesta a esa lectura. Pero el artículo fue reconsiderado por la profesora porque era demasiado difícil de resumir y su lenguaje era muy técnico (registro científico). La lectura hubiera robado demasiado tiempo a la escritura.

- i. Redacto presentación al lector con la explicación de los módulos. Aún falta desarrollar los módulos (13-0702); rehago cuadros finalidad y estructura, tipología, estrategias
- ii. Redacto cuestionarios (sigo Cassany, *Construir la escritura*)
- iii. Explicitación de los aprendizajes a realizar
- iv. Introducción de: *Factivity: 1) Factive expressions: amazing 2) counter factive: I wish I had 3) non-factive: I think, I believe (these don't compromise the writer with the truth or falsity of the proposition)* Eje: escala de factividad: necesidad, certeza, probabilidad y posibilidad.
- v. Aclarar que sólo trabajamos con prensa de calidad y no con prensa popular.
- vi. Acudo a Weber, A, *Generic features & lexical items* (2001) para relacionar el género y las estrategias de escritura.
- vii. Porto, M., *Focusing on writing...* (2001) para elaborar las *actividades de revisión* de textos o evaluación formativa
- viii. Cuestionario principio de curso (23.09.02)
- ix. Cuestionario del proceso de escritura, de cómo elaboran los borradores y de cómo toman las decisiones. Este cuestionario sería un modelo de las cuestiones a tener en cuenta.
- x. Introducción de: *Items* que se comparan entre PI-PF:
  1. *involvement strategies: attend to reader, exaggerate, in-group membership, common point of view, optimism, acknowledge readers' wants, assume reciprocity, etc.*
  2. *independence strategies: minimal assumptions about reader, option not to act, minimize threat, be pessimistic, dissociate from reader, state general rule, etc.*

### *Durante la SD*

#### *Conocer al grupo*

Una vez empezado el curso 2002-03, en el que se realizó la experiencia con la secuencia didáctica sobre las *estrategias de cortesía en la carta al director*, las anotaciones revelan la dimensión de las clases (35 alumnos en cada grupo) y heterogeneidad del alumnado, cuya atención es difícil de controlar, especialmente si se sientan en la parte trasera del aula.

#### *Primeras dificultades*

Demasiadas explicaciones sobre las estrategias de cortesía (¡una hora entera!). Sobran explicaciones. Posiblemente habría que reducir el número de estrategias corteses y relacionarlas con ejemplos claros procedentes de las cartas en una actividad de resolución de problemas. Las sugerencias de los estudiantes resultan útiles: enseñarles a usar unas pocas.

Sobre la idea de llevarse tareas de escritura a casa y organizar las clases para revisar conjuntamente he de decir que no funciona en este contexto porque la asistencia es tan irregular que no se puede contar con que vendrán con ella. Lo mejor es escribir en el aula aunque tengan que ser cartas breves que tienen la ventaja que se pueden revisar inmediatamente. Los proyectos tampoco funcionan por la misma razón. Los que vienen un día no lo han hecho el día anterior cuando se discutieron y los que vinieron el primer día probablemente no lo hagan los días sucesivos. Los que hicieron las tareas probablemente no están el día en que se evalúan.

En cuanto a la heterogeneidad de niveles de dominio, hay que hacer algo. Sólo un tercio de alumnos escribe fuera de clase. Creo que esto afecta su competencia para escribir. La diferencia entre unos y otros es sorprendente. ¡Hay que hacer algo!

#### *Sobre la planificación del escrito*

Sobre la planificación del escrito y los *borradores*. Les di instrucciones para que planificaran sus textos les pedí un plan o borrador pero lo escriben todo de golpe o no escriben nada. Los estudiantes que dominan más la escritura no escriben borradores. No consigo que hagan un guión o que hagan anotaciones y seleccionen las mejores ideas. Tampoco creen necesario enseñar estas notas a nadie, ni a los compañeros ni a la profesora. La profesora tendría que dejar muy claro que los textos nunca se acaban. Que pueden seguir mejorando con las contribuciones de los demás. ¡Esto cuesta! Otro problema es que les cuesta concentrarse en clase para planificar. Necesitan estar solos. Quizás sería buena idea dar instrucciones sobre cómo conseguir generar ideas rápidamente sobre cualquier tema, sin necesidad de que lo desarrollen.

Sobre el uso de los textos modelo en la planificación. Les he dicho que copiaran, adaptaran y manipularan segmentos textuales que les gustaran y que extrajeran expresiones que les podrían ser útiles en sus propios textos. ¡Es una forma de mejorar el estilo! Pero me temo que no lo hacen, o ¿es que no saben cómo hacerlo?

#### *Sobre la revisión*

Sobre el *feedback* y la revisión. He pedido que me den información sobre las correcciones pero no consigo que me la den. Probablemente tenga que pensar en un protocolo escrito y que lo rellenen cada vez, tras recibir las correcciones. Cuando discuten entre sí sobre sus textos en parejas o grupos no consigo controlar lo que sucede y no sé si son útiles estos intercambios. Les pido que busquen lectores para sus textos y que les

pidan una respuesta o comentario, tanto sobre la forma como sobre el contenido. En el primer grupo no les di pauta, aunque en el segundo sí que lo hice y ayudó mucho. También les di una lista de conectores. ¡Usar las ideas de los demás es mucho más enriquecedor que no hacerlo!

He preparado una transparencia con redacciones de los estudiantes para enseñarles a revisar. El problema era que tenían 250 palabras. ¡Demasiado largas! Les pedí que comentaran los problemas, pero no los veían. Les pedí que comentaran la estructura, pero no sabían. Les dije que se fijaran en la apertura y cierre del texto y en si el contenido era relevante o no lo era. Reorganizamos la información, juntando lo que estaba separado y separamos lo que estaba unido cuando no estaba relacionado. Añadimos expresiones para clarificar la actitud (*in my opinion, I think*), así como verbos modales e incluso adjetivos o adverbios.

Los problemas lingüísticos eran tan serios que no hemos podido considerar los problemas retóricos o pragmáticos. Pasamos toda la hora intentando arreglar el texto. Había problemas en casi todas las oraciones. La solución es copiar sólo un párrafo en la transparencia o hacer textos más breves, escoger un texto con menos problemas o mencionar las oraciones en las que nos vamos a centrar.

### *Primeras evaluaciones*

Al leer las PI me doy cuenta de que no hay:

- Puesta en situación.
- Justificación del tema.
- Destinatario claro.
- Inicio o cierre adecuado.

Calculo los tiempos de cada actividad y cada módulo.

Primer día: como no acabo los contenidos previstos los he de intentar ajustar al M2; lo mismo sucede en el M2, como no acabo los contenidos los he de ajustar al M3 y así sucesivamente.

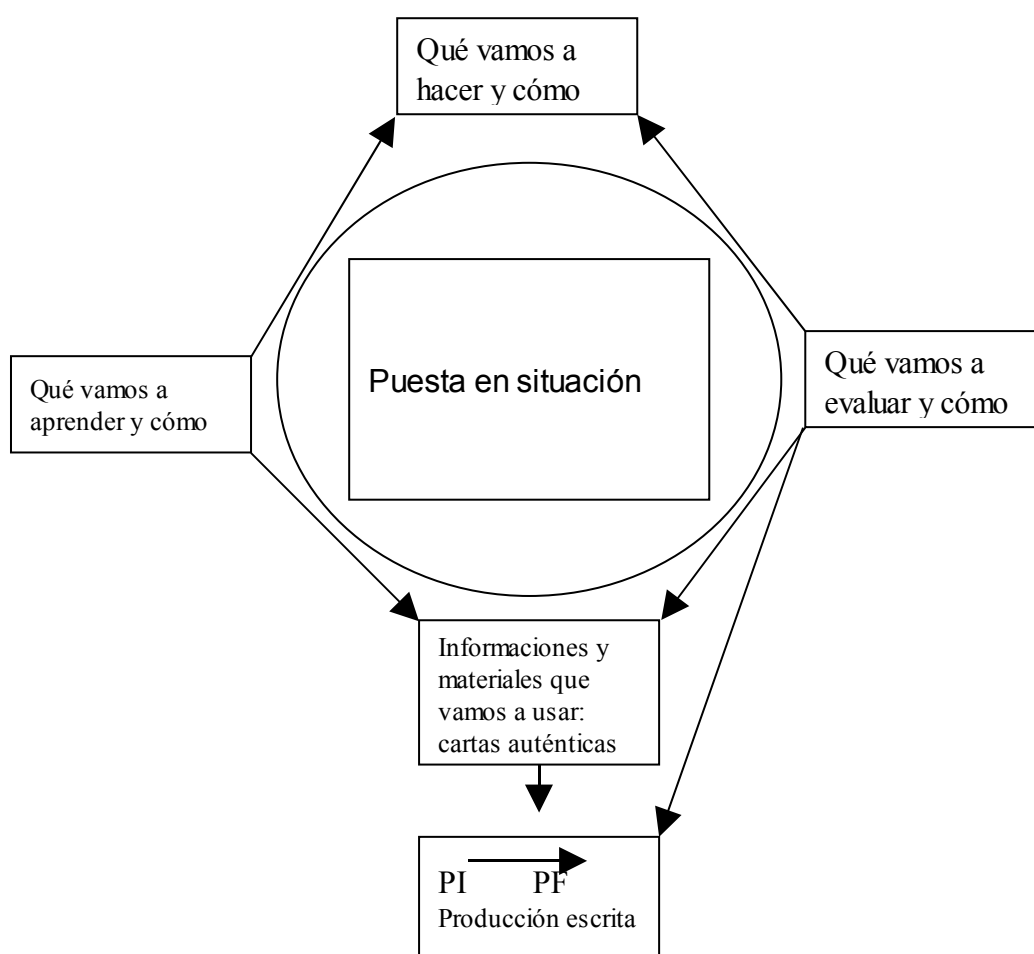
Antes de empezar el M4 hago un resumen de los tres anteriores porque me da la impresión que los alumnos lo necesitan.

Mido los M4 y M5 y los rehago para incluir *process writing*. Hago plantilla de control. No me gusta nada el M4 y lo rehago. Me doy cuenta de que la definición de *face* es ambigua y me hacen falta definiciones más claras y más ejemplos. Los términos de estrategias de solidaridad e independencia no funcionan tan bien como los de mitiga-

ción y valoración que propone Carrasco Santana (p. 37). He de centrar el módulo en la adecuación al contexto, en el estilo. He de explicar mejor a los alumnos que el proyecto de escritura de la carta se centra en control de la conducta verbal. Los aspectos son:

- La relación entre interlocutores.
- La situación comunicativa.
- Las normas culturales.
- El potencial amenazador del acto que se realiza como restricción del estilo (e.g. directivos).

En esta figura explicamos cómo se diseñó la SD.



*Figura 63: Secuencia didáctica impartida.*

*El día a día*

24.11.02 Rehacer SD para acortarla más. Relacionar con producción propia. Organizar recogida de datos. La entrada siguiente refleja esta preocupación:

Now that I've started I realize how many problems there are in the modules and how necessary it is to select a few activities and maybe expand the work done on them. I see problems now that I did not see before. For example, verb complementation in M3: They have nothing better to do than develop such freaks.

25.11.02 Análisis PI delayed because of arthrosis diagnose, rehabilitation and Luis's illness

28.11.02 ¡Thank God I did things differently this time! I asked them to leave the mini-letters of M1 ready. Then SS read gray boxes, and I provided examples from the letters (6 & 7) and from letters they had seen already in class (to 5). Now they could use the new information to rewrite the letters according to the tips.

I had to interrupt the SD to do the final term exams.

2.12.02 Finish M3 + questionnaire+ Brief Production. See about homework M1, 2 & 3. Make sure they've understood the previous modules.

More about parenthetical verbs: they modify or weaken the claim to truth that would be implied by the same assertion. It's a marker of subjectivity, expressing the speaker's attitude towards the content of the assertion.

It was a good idea to revise the main concepts of M1, 2 & 3 and see M1 homework together. I used Pacos' completed homework sheet in M1 to ask them if they agreed and if they didn't to supply better ones. Nobody had done the homework, I think. So this was an excuse to revise the content of M1 and do the homework with them in class. There were a few who had not come the previous class so they were obviously put off.

Then we finished M3, and we read the gray boxes (a student did) and the activities were put off to the end of the module (for the brief production).

They had to identify the factuality scale and I think these activities helped them to do so (with docs. 9 & 10). Finally they completed the questionnaire and did the writing. The problem was that one of those students who does not come everyday had asked for permission in his job to do a parallel oral activity (a presentation), so we had to interrupt the SD. So no time for assessing and comments at the end.

03.12.02 Horrible day. Slept little with son ill and students very passive. I had to do a lot of talking and summarizing the previous lessons. It was funny, though, with the



concept of “shared knowledge”, because I was able to explain it: when you do not share knowledge it is difficult to communicate. Like if you have missed a lesson last Thursday or more lessons you cannot understand what I am talking about. Because we need some shared knowledge to build new knowledge upon it. They all nodded in agreement.

We finished in time for the brief production. Those who wanted could rewrite M1 letter. Adding, revising, rewriting. At the end they had to show more control of style.

05.12.02 Very lively discussion with activities. Only half of the module. The activities with O. Twist letters proved right once more. They worked in groups and write down the result of their discussion.

09.12.02 All class management. T asking, SS commenting.

10.12.02 I had changed the second part of M2 and had not made copies. I eliminated an activity which was wrong. I worked with the whole group and individually most of the time. We managed to finish what was planned. The native letters were useful because the SS looked through them to find examples of different off record strategies. I asked them to write the RQ on the board and then the meaning. I relied on SS for the subject matter of BP but this was a mistake. It took them too long to find. I feel very tired with Luis’s flue and rehabilitation at the hospital. ¡I do no feel like marking!

11.12.02 Revision of strategies on the board. Asked them for examples in the docs. Grouping: 2-2;1-4;4-3. I need 25’ for the writing and questionnaire at the end of the class, so that leaves only 75’ for the module. I asked them to use revision questions and to reduce the text to 4 lines.

21.12.02 After the summary of previous lessons I explained what they had to do. I distributed M5+ assessment checklist+ questionnaire+ writing paper. They were allowed to use dictionaries. I asked them to do cooperative revision. They had about 10’ for this.

13.12.02 I had to do a test for the end of term, so I had to leave FP for January.

16.12.02 Reading Test, so no SD.

17.12.02 Novel.

18.12.02 Oral Test.

19.12.02 Oral Test

Enero. Final production Modulo 5. (Grupo L1)

*Después de la SD*

27.12.02 Procedimientos para el análisis: ver qué sujetos han hecho todo.

Fechas en que han realizado producción escrita:

- PI (11.11.02)
- PM2 (producción M2: 26.11.02)
- PM3 (3.12.02)
- MP4 (10.12.02)
- PF (12.12.02)

12.1.3            Analizo el texto de una alumna. Se aprecian frases léxicas procedentes de la SD como “I completely disagree”, “It is widely recognized”, etc. ¡pero los problemas con el código siguen ahí, bien visibles!

22.3.3            Analizo cuestionarios para obtener el perfil de los sujetos

**Anexo VIII: Plantillas para la evaluación del escrito**

1. *Written competence descriptors by level applied to letters of opinion (5th level)*
2. *Assessment checklist of a letter of opinion EOI (5<sup>th</sup> year)*
3. *5<sup>th</sup> Year Writing: Marking Criteria*

Anexo

Para Elvira, Justo, Marisa y Daniel,

De Inma

Estimado compañero,

Con el fin de validar un análisis de “writing” de quinto me gustaría que leyese las instrucciones de esta tarea y las redacciones y las puntuases según los descriptores y la parrilla de puntuación.

### **Operational Definitions**

General Competence: they have completed the task successfully according to their level (5<sup>th</sup> year first term) and the expectations of the genre (letter of opinion)

Sociolinguistic competence (Interaction): can use language flexibly and effectively for social purposes, including emotional, allusive and irony. They are acquainted with more formal registers and can express deference if needed. They have no problems in expressing attitudes either factual (agreement or disagreement) or modality (obligation, necessity). It refers to the social dimension of language.

Discourse Competence: can use organised, structured and arranged texts to communicate their intention. Can initiate and end a letter to the editor according to expectations of the target community. Can produce a coherent letter of opinion with a developed argument. It refers to the textual component of language.

Linguistic Competence: can select an appropriate formulation from a broad range of language to express themselves clearly without having to restrict what they have to say. Can use passive and impersonal structures and precise lexical elements. Good grammatical and lexical control. It refers to language range and control.

Sugerencias:

Los descriptores me han parecido....

La parrilla de clasificación me ha parecido...

La puntuación me ha parecido.....

En general opino que...

Gracias por tu valiosa colaboración,

Valencia 1 de octubre 2004

Inma

Anexo

Student	General Competence	Sociolinguistic competence (Interaction)	Discourse Competence	Linguistic Competence
1				
2				
3				
4				
5				
6				

Marking scheme:

Instructions:

- Give first a global mark from 1 to 10 (General Competence)
- Give a mark for each competence

Sociolinguistic competence (Interaction) from 1 to 10	Discourse Competence from 1 to 10	Linguistic Competence from 1 to 10
---	-----------------------------------	------------------------------------

- Work out the average by adding the four marks and sharing it by 4

Write the total mark next to the student number

	General Competence	Sociolinguistic competence (Interaction)	Discourse Competence	Linguistic Competence
3= 10-9-8-	Can write clear and well-structured letters in an appropriate style. Can use indirect language without problems and express a complex point of view at some length, underlining what is important and with the reader in mind	Can always use appropriate register and adjust her message to the reader even when the topic is unfamiliar. E.g. can express themselves with tact	Can always develop a complex argument in a suitable way. E.g. can initiate and close a letter appropriately, present an argument with a personal assured style, construct a chain of reasoned points, presenting relevant detail	Can always use a wide range of accurate grammar structures and vocabulary. Can convey attitude and modality in a near-native way. Can use impersonal structures and passive ones accurately
2=7-6-5	Can write letters on some subjects with difficulties at the level of vocabulary and only occasionally uses indirect language	Can sometimes use appropriate register and adjust her message to the reader specially if the topic is familiar.	Can sometimes organize and sequence information in a suitable way. E.g. can briefly present arguments for or against and give explanations for opinions	Can use a certain range of grammar structures and vocabulary but not always in an accurate way. Has some difficulty in conveying attitude and uses modality in a very simple way
1=4-3-2	Can write simple letters on a few subjects with difficulties at the level of grammar & vocabulary	Can use appropriate register and adjust her message to the reader with difficulty even when the topic is familiar	Can organize and sequence a simple letter with some difficulty	Can use grammar with difficulty specially if the structures are complex. Vocabulary is not always accurate. Has difficulty in conveying attitude and using modality even in a simple text

Written competence descriptors by level applied to letters of opinion (5<sup>th</sup> level EOI first term)

## 5<sup>th</sup> Year WRITING MARKING CRITERIA

---

### A. CONTENT & IDEAS

- **State the Central Idea or Thesis** if you are not provided with one. The central idea is a sentence which summarises the subject matter of the entire paper. Always address the task requested.
- **Selection of relevant & significant ideas.** Adequate to the suggested extension of the paper. These ideas should support the thesis. Each main point should be extended into a paragraph.
- **Support your ideas.** To support means to CLARIFY, REINFORCE, EXPLAIN or help PROVE a point. The following are supporting techniques that you may find useful:
  - a. *Explanation & Definition* of important terms and/or concepts.
  - b. *Examples:* Instance examples (short), Illustrative examples (longer) and fictitious ones.
  - c. *Testimony or Quotations:* You use the thoughts of an authority to support yours.
  - d. *Facts & events* as opposed to opinions and speculations.
  - e. *Data & Statistics:* To strengthen and validate your ideas.
  - f. *Anecdotes:* Both humorous and serious ones may be selected from your personal experiences and memories.

### B. ORGANIZATION

- **Paragraph Writing:** Generally speaking, any piece of writing should move from a brief one-paragraph INTRODUCTION (where the central idea is stated) to the BODY of the piece (main aspects/ ideas of the theme are studied, expanded and supported) usually consisting of 2 to 4 balanced paragraphs) and end up the paper in a final paragraph, CONCLUSION/ ENDING. Beware, though, of the different conventions that different types of texts should observe.
- **Sequencing the information** in a logical way so as to make it easier for the reader to follow your line of thought. The following are some of the ways to sequence a piece of writing.
  - a. *From general (ideas) to particular* (examples & experiences) and viceversa.
  - b. *From cause to effect* and viceversa. A variety, *from problem to solution*.
  - c. *By dichotomies/ contrasts* (positive/ negative; In favour/ against...)
  - d. *By hierarchy* (priority, order of importance,...)
  - e. *Chronologically* (time sequencing, adequate to biography and narration.)
  - f. *By space or movement* ( a good technique in descriptive passages).
- **Using adequate connectors** to link sentences within a paragraph, one paragraph with the next one, and each paragraph with the whole piece of writing. Connectors not only link the parts to the whole, but moreover they emphasise the logical relations dealt with in the sequencing above.
- **Using other cohesive devices** to avoid redundancy of information: repetition of elements already referred to in the text. Some of these cohesive devices are:
  - a. *Pronouns & Pro-forms* (so, one,...)
  - b. *Articles and deictics* (the, that, there, the former/ the latter)
  - c. *Omission of redundant elements* and those easily implied.
  - d. *Stylistic variation:* *Synonym* expressions and words, *antonyms*, *metaphors*...

### C. USE OF ENGLISH

Words and structures need be used in an ACCURATE manner, avoiding frequent repetition (use a WIDE RANGE of words and structures) and adjusting to the right REGISTER (degree of formality). The following are the areas students are requested to pay attention to.

- Grammar
- Vocabulary
- Spelling, Punctuation & Capitalisation

SCORE	WRITTEN PRODUCTION
0-2	<p><i>The reader easily gets lost due to the lack of coherence and accuracy of the text</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The writer needs to think more about the topic because it is not clear what point s/he is trying to make. S/he needs to explain and develop points and not repeat the same ideas.</li> <li>• No structure whatsoever. Neither paragraphs nor connectors are used to organise the text and link sentences. Anarchic sequencing of information. S/he doesn't address the proposed task.</li> <li>• Structures too simple for the required level. No control over the basic grammatical structures and language devices. The writer resorts continuously to literal translation from Spanish.</li> <li>• Very poor, inadequate and repetitive vocabulary.</li> <li>• Recurrent spelling mistakes. Deficient or non-existing punctuation.</li> </ul>
3-4	<p><i>Even if the reader understands the overall idea, s/he finds the piece difficult to follow</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The writer's logic is not clear. His/her ideas are related to the task but somehow unconnected. Less important details get more attention than the important ones. Irrelevant information. S/he needs to support his/her thesis and main points and avoid frequent generalisation.</li> <li>• S/he tries to organise the text but fails to do it effectively. S/he may use paragraphs but they are unbalanced. The text may lack its introduction or conclusion</li> <li>• The structures used are still simple and literally translated from Spanish. Although s/he may use simple structures of English with a certain degree of accuracy, frequent errors in more complex sentence structures are noticeable.</li> <li>• Limited vocabulary. Inappropriate choice. S/he often resorts to repetition and generic words.</li> <li>• Unsteady spelling and deficient punctuation.</li> </ul>
5-6	<p><i>The message is presented in a clear and adequate way, Yet the reader has sporadic problems following the text due to occasional errors in its organisation or the accuracy of the language</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correct selection of ideas. The writer makes his/her point although, occasionally s/he may need to omit irrelevant ideas or support more effectively the main ones. Addresses the overall task.</li> <li>• Appropriate structure with an introduction, development and conclusion. The information is sequenced in a logical way. Paragraphs are used, although occasionally unbalanced.</li> <li>• Correct use of structures at the level required (only occasional mistakes), although s/he doesn't take any risk to use new or alternative structures and if s/he does, frequent errors. Cohesive devices including connectors are used to make the relationship between ideas clear</li> <li>• Choice of words is appropriate, although s/he is not in control of the pertinent semantic areas.</li> <li>• Adequate spelling and punctuation, although some mistakes may persist.</li> </ul>
7-8	<p><i>The information is presented in an intelligible and coherent way. The reader follows it easily</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevant ideas addressing all different parts of the task. Support his/her points and balance facts with opinions, making his/point clear.</li> <li>• The paper shows an straightforward structure. Ideas are effectively linked and take the reader from the introduction to the conclusion. Correct and balanced use of paragraphs.</li> <li>• Consistent use of grammar and structures of the level. S/he is often successful when using more complex structures in order to seek stylistic variety. Very occasional mistakes.</li> <li>• The choice of words is adequate to the topic. It shows a certain control over the semantic areas.</li> <li>• The writer follows rules for spelling, capitalisation and punctuation.</li> </ul>
9-10	<p><i>The information is presented in an intelligible, logical and interesting way. Show overall command on both the rhetorical and syntactic level, though it may have very occasional errors.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The writer has a clear thesis in mind. S/he discusses and supports each main point enough to give the reader a reason to believe in it. Outstanding personal contributions.</li> <li>• Excellent organisation of the paper, which moves logically in a straight line.</li> <li>• Use of language completely adequate to context, function and intention. In control of grammatical devices. Uses a variety of sentences and chooses vocabulary carefully. S/he uses cohesive devices to show the relationship between the parts.</li> </ul>



## 5<sup>th</sup> year WRITING: AREAS OF IMPROVEMENT

STUDENT'S NAME: ..... DATE..... FINAL MARK .....

EXAMINER.....

### CONTENT & IDEAS

- ▶ **Thesis:** ID  No clear main idea, thesis or line of thought. No clarity of ideas
- ▶ **Relevant ideas** IRR  Important facts and points should get more attention than irrelevant details or diversions from the topic or task.
- ▶ **Supporting ideas** SUP  The points need more support to become clear and meaningful.

### ORGANIZATION & COHESION

- ▶ **Paragraph Writing:** PAR  Use paragraph conventions (margins, indents, no full stops...)  
 Group ideas which belong together in the same paragraph  
 Balance your paragraphs (relevance and length)
- ▶ **Logical Sequencing:** ORG  Not a clear structure: *Introduction/ Body of writing/ Ending*  
 Your line of thought is not clear for the reader.  
 Use appropriate layout/ conventions for the type of text requested
- ▶ **Connectors** CON  Use linkers to bring together ideas which have a connection.  
 Don't overdo connectors. Alternate with juxtaposition.
- ▶ **Other cohesive devices** REF  Not clear reference: Misuse of pronouns, articles, deictics...  
 IRR  Redundant information should be omitted for the sake of clarity.  
 P  Use or improve punctuation. Split too long/ run-on sentences.

### USE OF ENGLISH

#### STYLE:

- ▶ **Register** REG  Wrong overall register (degree of formality should adequate the task).
- ▶ **Expression** EXP  Poor, inarticulate, twisted, very long or clumsy expression of ideas.  
 LIT  Literal translations from Spanish
- ▶ **Variety** REP  Vary your sentence patterns. Repetitive structures

	EXCELLENT	VERY GOOD	GOOD	FAIR	Improvement Required	NO CONTROL
<b>CONTENT &amp; IDEAS</b>						
Relevant ideas						
Supporting your ideas						
<b>ORGANIZATION &amp; COHESION</b>						
Layout & Paragraphs Structure & Logical sequencing						
Connectors						
Reference						
<b>STYLE</b>						
Register appropriacy						
Clarity of expression Stylistic variation: Structures & Vocabulary						
<b>ACCURACY</b>						
Structures						
Vocabulary						
Spelling & Punctuation						

**Anexo IX: Otros**

1. Aprendizajes durante la secuencia didáctica
2. Algunas estrategias corteses que vamos a trabajar durante la secuencia didáctica
3. Errores específicos de cortesía lingüística
4. Documento 11: Carta Oliver Twist

### Los aprendizajes durante la secuencia didáctica

La unidad didáctica irá encaminada a proporcionar a los alumnos los recursos necesarios para llevar a cabo actos comunicativos y significados relacionales e interpersonales, incluyendo el uso de las estrategias pragmáticas, las convenciones del género o las formas lingüísticas:

1. La integración de la reflexión pragmalingüística en la comprensión y producción de textos pertenecientes al género de las cartas de opinión al director de un periódico
2. Los registros y grado de formalidad apropiado al género de las cartas de opinión al director de un periódico
3. La expresión de la actitud del emisor ante el enunciado (la modalización)
4. La expresión de la certeza y la necesidad (modalidad epistémica y deóntica)
5. La expresión de la subjetividad y la objetividad en relación a las estrategias de solidaridad y deferencia
6. La identificación y empleo de algunas estrategias pragmáticas de cortesía lingüística, tanto positiva, negativa como no explícita (como intensificadores y mitigadores de la fuerza ilocutiva de los enunciados, estructuras de borrado del sujeto como la pasiva, las estructuras de sujeto vacío (cleft sentences), las nominalizaciones, la hipérbole, o las preguntas retóricas).
7. Respecto a las estrategias de escritura, se trabajará sobre la planificación y revisión de los textos para dotar a los alumnos de una mayor autorregulación de sus producciones escritas.

Algunas de las estrategias corteses que vamos a trabajar en la SD

Estrategias positivas	Estrategias negativas	Estrategias no explícitas
-Expresar simpatía por el lector atendiendo a sus intereses o deseos, mostrando simpatía por su punto de vista, buscando su buena disposición -Mitigar nuestras opiniones -Establecer desde el inicio terreno común -Mostrarnos optimistas -Dar explicaciones o razones para hacernos entender	-Utilizar estrategias indirectas -Mitigar la expresión de nuestro pensamiento -Mostrarse pesimistas -Minimizar las imposiciones que hagamos -Utilizar expresiones deferentes -Nominalizar -Mencionar el interés general	-Presuponer lo que el lector piensa -Dar menos información de la necesaria -Usar la ironía -Utilizar preguntas retóricas -Utilizar metáforas, elipsis -Desplazar la opinión

## Errores específicos de cortesía lingüística

1. Referentes a las estrategias de implicación
  - a. El escritor no percibe al lector ni lo tiene en cuenta, por ejemplo no asume ni afirma la reciprocidad del intercambio, no anticipa las reacciones del lector.
  - b. El escritor ni habla como miembro de un colectivo ni adopta un punto de vista general
  - c. El escritor no se muestra optimista ni exagera, piensa que no conseguirá lo que quiere y por lo tanto su expresión carece de la fuerza necesaria.
  - d. El registro léxico utilizado por el escritor no es compartido por el lector. Por ejemplo, le trata como un superior o un inferior.
  
2. Referentes a las estrategias de independencia
  - a. El escritor se impone demasiado al lector no teniendo en cuenta sus deseos de no ser impedido o agobiado por el escritor. Por ejemplo, no mitiga sus actos de habla amenazantes, en especial los directivos.
  - b. El escritor da por supuesto demasiadas cosas del lector y hace que {este se sienta invadido
  - c. El escritor no se distancia de lo que dice y se implica demasiado en sus afirmaciones. Por ejemplo, no utiliza formas de distanciamiento como la pasiva o las nominalizaciones
  - d. El registro léxico utilizado por el escritor no es apropiado por ser demasiado cercano o familiar. Por ejemplo, le trata como un amigo o colega y esto le incomoda.

Anexos

37 Acorn Street

37, Acorn Street

November 7th

Dear Mr Scrooge,

I've been your tenant here for seven months now, and I've got lots of things to complain about.

First, the gas cooker, which is an absolute death trap. It is an antique model - some would say a museum piece - that leaks gas constantly. Quite apart from the fact that the gas is liable to poison me, there is a good chance the cooker will one day explode and burn your house down. What's more, its meagre two rings are slow and inadequate, while the oven (which doesn't close properly because of the huge dent in the door) is so thick with dirt that it is beyond cleaning. So, as you can see, a new cooker is urgently needed, and it's you who should pay for it since I'm renting the flat as 'furnished'.

Secondly, the heating: two one-kilowatt electric fires in the whole flat. This has been incredibly expensive and totally insufficient throughout the autumn. Now, with winter coming on, I'm in danger of freezing to death while you take a holiday in the Bahamas paid for with my rent money. I shall expect an adequate heating system to be installed before the end of November.

Finally, the windows. They don't shut properly (for that matter, neither do the doors) so there's always a howling draught blowing through the house. Actually, so many of the panes are broken that it wouldn't make much difference if the windows did shut. Please do something about this, preferably by replacing the whole lot with double glazing. If you don't do this before winter sets in, I'll be obliged to spend my rent money on making the house fit for human habitation instead of giving the money directly to you.

Yours sincerely,

Oliver Twist

37 Acorn St.  
November 7th

Dear Mr. Scrooge,

I've been your tenant here for seven months now, and in many ways I'm very happy with the flat. Nevertheless, there are one or two details that I think we should look at.

First, the cooker, which appears to be a significant safety risk. It is a very old model, which seems to leak gas constantly. This represents a real danger, on the one hand of asphyxiation and on the other of fire. The cooker is, in fact, not very satisfactory in other respects as well – the two rings are inadequate when cooking for guests, and the oven is no longer operational as the interior is beyond cleaning, and the door doesn't shut. For these reasons, I would suggest that the cooker needs to be replaced at your earliest convenience.

Secondly, the heating, which at present consists of two one-kilowatt fires. I seriously doubt whether these heaters –themselves a fire risk as well as being both inefficient and uneconomical – will provide adequate heating through the winter for a flat of 35 square meters. I do trust you will be able to provide the flat with adequate means of heating before winter sets in

(last paragraph missing)

Estos dos documentos fueron tomados de Cory, E. (2003:92-93).



## Bibliografia

### 1. Referencias generales

- AA.VV. (1995): *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona: Edelsa.
- AA.VV.(eds.) (1999): *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, Valencia: Universitat de València, pp.17-26.
- ARTIGAS *et altri* (2003): *Tipotext, una tipologia de textos de no-ficció*, Barcelona: Eumo Editorial, Generalitat de Catalunya.
- ARUNDALE, R. B. (1999): «An Alternative Model and Ideology of Communication for an Alternative to Politeness Theory», *Pragmatics*, vol. 9, nº 1, pp. 119-153.
- AUWERA, J. VAN DER (2001): «Modality Domains, Layers, and Parts of Speech», en *Revista canaria de estudios ingleses*, nº 42, p. 237-247.
- BACHMAN, L. F. (1990a): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press. [Trad. cast. cap. «Habilidad lingüística comunicativa», en AAVV (1995, pp. 105-127).
- (1990b): «Constructing Measures and Measuring Constructs», en HARLEY, B., *et altri* (eds.) (1990): *The Development of Second Language Proficiency*, pp.26-38.
- BAIN, D. y SCHNEUWLY, B. (1993): «Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité des modèles de référence», en ALLAL, L. *et altri*: *Évaluation formative et didactique du français*, Ginebra: Delachaux et Niestlé, 1993, pp. 51-79.
- BAJTIN, M. (1982): *Estética de la creación verbal*, México: Siglo Veintiuno, [versión original rusa de 1979].
- (1986): «The problem of Speech Genres», en *Speech Genres and Other Essays*, [Trad. por Vern McGee, University of Texas Press].
- BARDOVI-HARLIG, K. (2001): «Evaluating the Empirical Evidence: Grounds for Instruction in Pragmatics?», en KASPER, K.R. y ROSE, G. (eds.): *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.13-32.
- BAZERMAN (1997): «The Life of Genre, the Life of the Classroom», en BISHOP, W. y OSTROM, H. (eds.) (1997): *Genre and Writing, Issues, Arguments, Alternatives*. Portsmouth, U.K.: Boynton/Cook Publishers Inc.

## Bibliografía

- BEAUGRANDE, R.-A. DE; DRESSLER, W. (1972): *Introduction to Text Linguistics*, U.K.: Longman (1981) [Trad. castellano *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel Lingüística, (1997)].
- BEEBE, L. M.; TAKAHASHI, T. y ULISS-WELTZ, R. (1985): «Pragmatic Transfer in Refusals», *Second Language Research Forum*, Los Angeles, en SCARCELLA, R, *et altri* (eds.) (1990): *Developing Communicative Competence in a Second Language*, Boston: Heinle & Heinle Publishers, pp. 55-75.
- BELCHER D. y HIRVELA, A. (eds.) (2001). *Linking Literacies: Perspectives on L2 Reading-Writing Connections*, Michigan: The University of Michigan Press.
- BENVENISTE, E. (1958a): «De la subjetividad en el lenguaje», en *Problemas de lingüística general*, Mexico: Siglo XXI editores (1971), pp. 179-187.
- (1971) [trad. *Problems in General Linguistics*. Trad. de Mary Elizabeth Meek. Coral Gables, Florida: University of Miami Press].
- (1974): «El aparato formal de la enunciación», en *Problemas de lingüística general II*, Mexico: Siglo XXI editores (1977), pp. 82-91.
- BERETIER, C.; SCARDAMALIA, M. (1983): «Does learning to write have to be so difficult?», en FREEDMAN, A. *et altri* (eds.): *Learning to Write: First Language/Second Language*, Londres: Longman, pp. 20-33.
- (1987): *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BHATIA, V.K. (1993): *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*, U.K.: Longman.
- BIALYSTOK, E. (1988): «Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness». *Developmental Psychology*, vol. 24, nº 4, pp. 560-567.
- (1990): *Communication Strategies*. Oxford: Basil Blackwell.
- (1993): «Symbolic Representation and Attention Control in Pragmatic Competence», en KASPER, G. y BLUM-KULKA, S.: *Interlanguage Pragmatics*, pp. 43-58.
- BISHOP, W. y OSTROM, H. (eds.) (1997): *Genre and Writing, Issues, arguments, alternatives*. Portsmouth, U.K.: Boynton/Cook Publishers Inc.
- BJÖRK, L. y RÄISÄNEN, C. (1996): *Academic Writing, A university Writing Course*, Sweden: Studentlitteratur, Lund.
- BLAIR, A.J. y JOHNSON, R.H. (1987): «Argumentation as Dialectical», *Argumentation*, vol. 1 nº 1, pp. 41-56.

## Bibliografía

- BLAKEMORE, D. (2001): «Discourse and Relevance Theory», en SHIFFRIN, D.; TANEN, D. y HALTON, H.E. (ed.): *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Basil Blackwell.
- BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J. y KASPER, G. (eds.) (1989): «Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies». Vol. XXXI de *Advances in Discourse Processes*, Norwood, New Jersey: Roy O. Freedle, editor, Ablex Publishing Corporation.
- BLUM-KULKA, S. y OHLSTEIN (1984): «Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns», *Applied Linguistics*, vol. 5, nº 3, pp. 196-213.
- BLUM-KULKA, S. (1987): «Indirectness and Politeness in Requests: Same or Different?», *Journal of Pragmatics*, nº 11, pp. 131-146.
- (1997): «Discourse Pragmatics», en DIJK, VAN T.: *Discourse as Social Interaction, a Multidisciplinary Introduction*, vol. 2, pp. 38-63.
- BOLIVAR, A. (1994): «The Structure of Newspaper Editorials», en COULTHARD, M. (ed.): *Advances in Written Text Analysis*, Londres: Routledge, pp. 276-294.
- BOU-FRANCH, P. y GARCÉS-CONEJOS, P. (1995): «La presentación de la imagen en conversaciones entre hablantes nativas y no nativas de inglés», *Pragmalingüística* nº 2, pp. 37-61.
- (2003) «Teaching Linguistic Politeness: A Methodological Proposal», *International Review of Applied Linguistics*, vol 4, nº 1, pp. 1-22.
- BOU-FRANCH, P. (1998): «On Pragmatic Transfer», *Studies in English Language and Linguistics*, nº 0, pp. 5-19.
- (2001): «Conversation in Foreign Language Instruction», en CODINA, V. y ALCON, B. (eds.): *Foreign Language Learning in the Language Classroom*, Castellón: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- BOURDIEU, P. (1991): *Language and Symbolic Power*, Cambridge: Polity Press.
- BOWERMAN, M. y LEVINSON, S. (eds.) (2001): *Language Acquisition and Conceptual Development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BRAVO, D. y BRIZ, A. (eds.) (2004): *Pragmática sociocultural, estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel.
- BRONCKART, J.-P. (1996): *Activité langagière, textes et discours, pour un interactionisme socio-discoursif*, Lausanne: Delaxaux et Niestlé.

## Bibliografia

- (1999): «L'enseignement de langues: pour une construction des capacités textuelles», en AA.VV.(eds.): *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, València: Universitat de València, pp.17-26.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. (1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge y Nueva York, etc.: Cambridge University Press.
- BROWN, G. y YULE, G. (1983): *Discourse Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. S. (1960): *The Process of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BUTLER, C.S. y CHANNELI, J. (1989): «Researching Politeness in the Second Language», en *Theory and Practice*, University of Nottingham, Monographs in the Humanities: IV, pp. 1-16.
- CALSAMIGLIA, H.; TUSON, A. (1999): *Las cosas del decir, manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- CAMPS, A. y VILÀ, M. (1994): «Projectes per aprendre llengua», en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n. 2 año I, Oct. Barcelona, pp. 4-6. [Publicado en castellano en CAMPS, A. (coord.) (2003b): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona: Graó]
- CAMPS, A. y COLOMER, T. (coord.) (1998): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*, Barcelona: Horsori editorial, ICE, Universitat de Barcelona,
- CAMPS, A. et altri (coord.) (2000): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (1991): «Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito», *Lenguaje y Textos*, nº15, pp. 37-39.
- (1994a): *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona: Barcanova, Graó.
- (1994b): «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica», en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, nº 2, Barcelona, pp. 7-20. [Trad. «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica», *Cultura y Educación*, nº 2, 1996, pp.43-57; también en CAMPS, A. (comp.) (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona: Graó, pp. 33-46]
- (1998): «Ensenyar a escriure a l'educació secundària», en CAMPS, A. y COLOMER, T. (coord.) (1998): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*.

## Bibliografia

- (1999): «El professorat, agent de la investigació en didàctica de la llengua», en *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, València: Universitat de València.
- (2000a): «Motivos para escribir», *Textos*, nº 23, pp. 69-77.
- (2000b): «Introducció: objecte, modalitats i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua», en CAMPS, A. *et altri* (coord.) (2000): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, pp. 9-22.
- (coord.) (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Graó, Barcelona.
- (2003a): «Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir», en CAMPS, A. (comp.): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona: Graó, pp.13-32.
- (comp.) (2003b), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona: Graó.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing», *Applied Linguistics*, vol. 1, nº 1, pp. 1-47.
- CANALE, M. (1983): «From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy», en SCHMIDT, R. y RICHARDS, J.C. (eds.): *Language and Communication*, Singapur: Longman, pp. 2-27.
- CARRASCO, A.M. (1999): «Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown and Levinson», *Pragmalingüística*, Nº 7, PP. 1-44.
- CARRETERO LAPEYRE, M. (1997): «The Relevance of Politeness in the Epistemic Interpretation of the English Modals», *Pragmalingüística*, nº 3-4, pp. 241-259.
- CARSON, J.E. (1990): «Reading-Writing Connections: Toward a Description for Second-Language Learners», en KROLL, B. (ed.): *Second Language Writing. Research insights for the classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 88-101.
- CARSON, J.C. (2001): «Second Language Writing and Second Language Acquisition», en SILVA, T. y MATSUDA, P.K. (eds.) (2001): *On Second Language Writing*, pp.191-199.
- CASSANY, D. (2000): *Construir la escritura*, Barcelona: Paidós.
- CDP (*The Cambridge Dictionary of Philosophy*) (1995): Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAMOT, A.U. (1990): «Cognitive Instruction in the Second Language Classroom: the Role of Learning Strategies», en ALATIS, J.E. (ed.): *Linguistics, Language Teach-*

## Bibliografia

- ing and Language Acquisition. The Interdependence of Theory, Practice and Research*, nº 2, Washington D.C.: Georgetown University Press, pp. 496-513.
- CHAROLLES, M. y COMBETTES, B. (1999): «Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours en langue française», *Langue Française*, nº 121, pp.76-116.
- CHAUDRON, C. (1988): *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CHERRY, R., D. (1988): «Politeness in Written Persuasion», *Journal of Pragmatics*, nº 12, pp. 63-81.
- CHRISTIE, F. y MARTIN, J.R. (eds.) (1997): *Genre and Institutions, Social Processes in the Workplace and School*, U.K. y USA: Briddles Ltd.
- CHRISTIE, F. (1999): «Genre Theory and ESL Teaching: A Systemic Functional Perspective», *Tesol Quarterly*, vol. 33, nº 4, pp. 759-763.
- CLARK, R. e IVANIC, R. (1991): «Consciousness-Raising About the Writing Process», en JANET, C. y GARRET, P. (eds.) (1991): *Language awareness in the classroom*, Londres: Longman.
- COHEN, A. D. y CAVALCANTI, M. C. (1990): «Feedback on compositions: teacher and student verbal reports», en *Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- COHEN, A. D. y TARONE, E. (1994): «The Effects of Training on Written Speech act Behavior: Stating and Changing an Opinion», *MinneTESOL Journal*, nº 12, pp. 39-62.
- COHEN, A. D. (1991): «Feedback on Writing: The Use of Verbal Report», en *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 2 nº13, pp. 133-159.
- COLL, C. y MARTIN, E. (2003): «La educación escolar y el desarrollo de las capacidades», en *Aprender contenidos, desarrollar capacidades: Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*, Barcelona: Edebé.
- COMES, P. y VILÀ, M. (1994): «Projecte interdisciplinari de Llengua i Ciències Socials: Viatge a la carta», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, nº 2, año I, Oct. Barcelona, pp. 73-86.
- CONNOR, U. (1990): «The Teaching of Topical Structure Analysis as a Revision Strategy for ESL Writers», en KROLL, B. (ed.). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 126-139.

## Bibliografía

- (1996): *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CORY, H. (2003): *Advanced Writing with English in Use*, Oxford: Oxford University Press.
- COULTHARD, M. (ed.) (1992): *Advances in Spoken Discourse Analysis*, Londres: Routledge.
- (1994): *Advances in Written Discourse Analysis*, Londres: Routledge.
- CUMMING, A. (1998): «Theoretical Perspectives on Writing», *Annual Review of Applied Linguistics*, nº 18, pp. 61-78.
- (2001a): «Theoretical Perspectives on Writing», *Annual Review of Applied Linguistics*, nº 18, pp. 61-78.
- (2001b): «Learning to Write in a Second Language: Two Decades of Research», *International Journal of English Studies*, vol 1, nº 2, pp.1-23.
- CUMMINGS, L. (1998): «The Scientific Reductionism of Relevance Theory: The Lesson from Logical Positivism», *Journal of Pragmatics*, nº 29, pp.1-12.
- CUMMINS, J. (1979): «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children», *Review of Educational Research*, vol. 2 nº 49, pp. 222-225. [Trad. *Infancia y Aprendizaje* (1983), nº 21, pp.37-61]
- CUSHING WEIGLE, S. (2002): *Assessing Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DEVITT, A. J. (1997): «Genre as Language Standard», en BISHOP, W. y OSTROM, H. (eds.) (1997): *Genre and Writing, Issues, Arguments, Alternatives*. Portsmouth, U.K.: Boynton/Cook Publishers Inc. pp. 45-55.
- DIJK, T. A. VAN (1977): *Text and Context, Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, Londres: Longman. [Trad. castellana (1984): *Texto y contexto*, Madrid: Catedra.]
- (1978): *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. [Trad. castellana: *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós (1983).]
- (1980): *News as Discourse*, Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates. [Trad. castellana: *La noticia como discurso*, Barcelona: Paidós Comunicación, 1990]
- (ed.) (1997): *Discourse as Structure and Process: A Multidisciplinary Introduction*. 2 volúmenes. Londres: Sage Publications. [trad. castellana: *Estudios del discurso*, Barcelona; Buenos Aires: Gedisa, 2000]

## Bibliografia

- (1998): *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. [Trad. castellana *Ideología*, Barcelona: Gedisa (1998)]
- DOLZ, J.; ROSAT, M.-C. y SCHNEUWLY, B. (1991): «Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes», en *Le Français Aujourd'hui*, nº 93.
- DOLZ, J. y PASQUIER, A. (1993): «Argumentar para convencer, iniciación a los textos argumentativos», *Cuaderno 31*, Suiza: Escuela de Ginebra.
- (1996): «Un decálogo para aprender a escribir», en *Cultura y Educación* nº 2, pp. 31-41.
- DOLZ, J. y SCHNEUWLY, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels a l'école*, Francia, Issy-les-Moulineaux: ESF.
- DOLZ, J. (1992): «¿Cómo enseñar a escribir un relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria», en *Aula de Innovación educativa*, nº 2, pp. 23-28. [Publicado en CAMPS, A. (coord.) (2003b): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona: Graó, pp.83-91.]
- (1994): «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà del projectes de lectura i escriptura», en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura: Projectes per aprendre llengua*, nº 2, Barcelona, pp. 21-34.
- (1995): «L'apprentissage des capacités argumentatives: etude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans», *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, nº 61, pp.137-169.
- DOUGHTY (1991): «Second Language Instruction does make a difference: Evidence from an empirical study on SL relativization», *Studies in Second language Acquisition*, nº 13, pp. 431-469.
- DUCROT, O. (1982): *Decir y no decir*, Barcelona: Anagrama.
- DURANTI, A. (1997): «Universal and Culture-Specific Properties of Greetings», *Journal of Linguistic Anthropology* 7: 63-97.
- EELLEN, G. (2001): *A Critique of Politeness Theories*, U.K., Manchester: St. Jérôme Publishing.
- EEMEREN, VAN, F. H. *et altri* (1997): «Argumentation», en DIJK, T. A. VAN (ed.), *Discourse as Structure and Process* (Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction, Vol. 1), Londres: Sage, pp. 208-229. [Trad. cast. *El discurso como estructura y proceso* (2000), Barcelona: Gedisa, pp. 305-333]



## Bibliografía

- EEMEREN, VAN, F. H. y GROOTENDORST, R. (1992): *Argumentation, Communication and Fallacies. A Pragmadiialectical Perspective*, N. Jersey: L. Erlbaum.
- (1994): *Studies in Pragma-Dialectics*, Newport News: Vale Press.
- EEMEREN, F. H. VAN, et altri (1996): *Fundamentals of Argumentation Theory*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Mahaah.
- EEMEREN, VAN, F. H. (ed.) (2002): *Advances in Pragma-Dialectics*, Amsterdam: Newport News: Vale Press.
- EISNER y PESKIN (Eds.) (1990): *Qualitative Inquiry in Education*, Nueva York: Teachers College Press.
- ELLIS R. (1984): *Classroom Second Language Development*. [Reimpreso en New Jersey: Prentice Hall (1988)]
- (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- (1988): *Classroom Second Language Development*, Prentice Hall International.
- (1990): *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford: Basil Blackwell.
- (1992): *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- (1997): *SLA Research and Second Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- (2003): *Task-Based Language Teaching and Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- (2004): *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- EL PAÍS, LIBRO DE ESTILO (1977), Madrid: Ediciones El País S.A.
- ESTAIRE, S. y ZANON, J. (1990): «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 7-8, pp. 55-90.
- (1994): *Planning Classwork: A Task-Based Approach*, Oxford: Oxford University Press.
- ESTAIRE, S. (1990) «La Programación de unidades didácticas mediante tareas», *Cable*, nº5, pp. 28-39. Reeditado en *redELE*, nº 1, Junio 2004, [en línea] [consulta 30/09/05]. [Disponible en: [<http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/estaire.shtml>]].
- FAIRCLOUGH, N. (1992): *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press.
- (1995:b): *Critical Discourse Analysis*, Londres: Longman.

## Bibliografia

- FERRER, M. y ZAYAS, F. (1995): «Diversitat discursiva i planificació de continguts», *Articles de didàctica de la llengua i la literatura. La diversitat discursiva*, Barcelona: Serveis Pedagògics S.L.
- FERRIS, D. y HEDGCOCK, J. S. (1998): *Teaching ESL Composition, Purpose, Process and Practice*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Publishers.
- FERRIS, D. (1995): «Student Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms», *TESOL Quarterly*, nº 1, pp. 33-51.
- (2003): *Responding to Writing. Exploring the Dynamics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- FIRTH, J.R. (1957b): «Ethnographic Analysis and Language With Reference to Malinowski's Views», en R. FIRTH (ed.): *Man and Culture*, Londres: Routledge, pp. 93-118. [Reimpreso en Palmer, 1968, Selected Papers of J.R.Firth, 1952-59, Londres: Longman & Bloomington, Ind.;Indiana University Press]
- FLOWER, L y HAYES, J.R. (1980): «Writing as a Problem Solving», *Visible Language*, nº 14, pp. 388-399.
- FORT, R. y RIBAS, T. (1995): «L'avaluació formativa en un projecte d'escriptura», en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, nº 4, pp. 104-114.
- FRASER, B. y NOLEN, W. (1981): «The Association Of Deference With Linguistic Form», *International Journal of the Sociology of Language*, nº 27, pp. 93-109.
- FRASER, B. (1975): «Hedge Performatives», en COLE, P. y MORGAN, J.L.: *Syntax and Semantics*.
- (1990) «Perspectives on Politeness», en *Journal of Pragmatics*, nº 14, pp. 219-236.
- FREEDMAN, A.; PRINGLE, I. y YALDEN, J. (eds.) (1983): *Learning to Write: First Language / Second Language*, Londres y Nueva York: Longman.
- FREEDMAN, A. y MEDWAY, P. (eds.) (1994a): *Genre and the New Rhetoric*, Londres: Taylor & Francis.
- (1994b): *Learning and Teaching Genre*, Portsmouth, NH: Boynton/Cook
- FREEDMAN, A. (1992): «Genre as Social Action: Implications for Pedagogy», Paper, Conference on *College Composition and Communication*, Cincinnati, Ohio: Marzo 1992.
- (1993): «Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres», *Research in the Teaching of English*, vol. 27, nº 3, pp. 222-251.
- (1994): *Genre and the New Rhetoric (Critical Perspectives on Literacy and Education)*, Taylor & Francis International.

## Bibliografía

- (1997): «Situating ‘Genre’ and Situated Genres», en BISHOP, W. y OSTROM, H. (eds.) (1997): *Genre and Writing, Issues, Arguments, Alternatives*. Portsmouth, U.K.: Boynton/Cook Publishers Inc., pp. 179-189.
- (1999): «Beyond the Text: Teaching and Learning of Genres», *Tesol Quarterly*, vol. 33, nº 4.
- FREEDMAN, S. W. (1987): *Response to Student Writing. Research Report 23*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- FRIED BOOTH (2002): *Project Work*, Oxford: Oxford University Press.
- GASS, S. M. y NEU, J. (eds.) (1996): *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*, Nueva York: Mouton de Gruyter.
- GASS, S.; MADDEN, C.; PRESTON, D. y SELINKER, L. (1989): «Variation in second language acquisition», vol 1: *Discourse and Pragmatics*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- GASS, S y CROOKES, G. (eds.) (1993): *Tasks in a Pedagogical Context*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 9-54.
- GEA, L. (2000): *A Pragmatic Approach to Politeness and Modality in the Book Review*, València: Universitat de València.
- GOFFMAN, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*, Nueva York: Garden City.
- (1967): *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, Nueva York: Pantheon.
- GÓMEZ-MORÓN, R. (1988): *El estudio lingüístico del género: Aproximación pragmática al estudio del género: La utilización de estrategias de cortesía en los artículos médicos y lingüísticos*, Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla.
- (2000): «La enseñanza en el uso de la cita en el artículo de investigación: una aproximación pragmática», Conferencia presentada en el *I Congreso Internacional: Metodología y didáctica del alemán y del inglés como lenguas extranjeras*, Valencia: Universidad de Valencia
- GOMIS, L. (1989): *Els gèneres periòdistics*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GRABE, W. (2000): «Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice», en KROLL, B. (ed.): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 242-262.
- (2001): «Notes Toward a Theory of Second Language Writing», en SILVA, T. y MATSUDA, P.K. (eds.) (2001): *On Second Language Writing*, New Jersey y Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

## Bibliografía

- GRICE, P. (1957): «Meaning», *Philosophical Review*, 67, pp. 12-24. [Reimpreso en Strawson, ed., *Philosophical Logic*, Oxford: Oxford University Press., 1971, pp. 39-48]
- (1968) «Utterer's Meaning, Sentence-Meaning, and Word-Meaning», *Foundations of Language*, nº 4, pp. 1-8.
- (1975) «Logic and Conversation» en COLE, P. y MORGAN, R. (eds.): *Syntax and Semantic 3: Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, 1975, pp. 41-58.
- GUASCH, O. (1995): «Els processos d'escriptura en segones llengües», en *Articles de Diàctica de la Llengua i de la Literatura: Construir el discurs escrit*, 1995, Barcelona, pp.13-21.
- (2000): «La enseñanza de la composición escrita», en *Didáctica de la L2 en la educación infantil y primaria*, Madrid: Síntesis, pp. 301-329.
- (2001): *L'escriptura en segones llengües*, Barcelona: Grao.
- GUMPERZ, J.J. y HYMES D. (1972): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- GUMPERZ, J.J. (1982a): *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (1997): «Communicative Competence», COUPLAND, N. y JAWORSKI, A.: *Sociolinguistics, a reader coursebook*, U.K.: McMillan.
- (2001): «Interactional Sociolinguistics», en SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D. y HAMILTON, H. (eds.): *The Handbook of Discourse Analysis*, pp. 215-228
- HABERMAS, J. (1970): [Trad.] *Toward a Rational Society: Student Protest, Science and Politics*, Boston: Beacon Press.
- (1984): [Trad.] *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid: Cátedra (1994).
- HALLIDAY, M.A.K. y R. HASAN, (1976): *Cohesion in English*, Londres: Longman.
- (1985): *Language Context and Text, Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- HALLIDAY, M.A.K., (1973): *Explorations in the Functions of Language* (Explorations in language study), Londres: Arnold.
- (1975): *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, Londres: Arnold.
- (1978): *Language as a Social Semiotic*, Londres: Arnold (1979).
- (1985a): *Spoken and Written Language*, Oxford: Oxford University Press.

## Bibliografía

- HALTÉ, J.F. (1989): «Savoir ecrire-savoir faire», *Pratiques*, 1989, nº 61, pp. 3-28.
- HARLEY, B., *et altri* (eds.) (1990a): *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge Applied Linguistics, Cambridge: Cambridge University Press.
- (1990b): «The Nature of Language Proficiency», cap. 1, en HARLEY, B., *et altri* (eds.) (1990a): *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge Applied Linguistics, Cambridge: Cambridge University Press.
- HASAN, R. (1996): *Ways of Saying: Ways of Meaning: Selected Papers of Ruqaiya Hasan*. [Edited by CLORAN, C.; BUTT, D. y WILLIAMS, G.. Londres/ Nueva York: Cassel.]
- HAYES, J.R. (1996): *The Science of Writing*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- HELM, J. (ed) (1967): *Essays on the Verbal and Visual Arts: [Essays on the Verbal and Visual Arts: American Ethnological Society Proceedings 1966](#)*, Seattle: University of Washington Press.
- HEWITT, J. *et altri* (1997): «Situative Design Issues For Interactive Learning Environments: The Problem of Group Coherence», conferencia presentada en *The Annual Meeting of the AERA*, April 1997, [en línea][consulta 20/12/00] Disponible en: [<http://carbon.cudenver.edu/~lsherry/cognition/scard97.html>]
- HICKEY, L. y VÁZQUEZ-ORTA, I. (1994) «Politeness as Deference: a Pragmatic View», *Pragmalingüística*, nº 2.
- HIEMSTRA, R. y BROCKETT, R. G. (1990): «From Behaviorism to Humanism: Incorporating Self-direction In Learning Concepts Into the Instructional Design Process» [en línea], en LONG, H. B. & Associates (1994): *New ideas about self-directed learning*. Norman, OK: University of Oklahoma, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education. [en línea] [consulta 30/05/04]. Disponible en: [<http://home.twcny.rr.com/hiemstra/human.html>]
- HOEY, M. (1994): «Signalling in Discourse: a Functional Analysis of a Common Discourse Pattern in Written and Spoken English», en COULTHARD, M. (ed.) (1994): *Advances in Written Discourse Analysis*, Londres: Routledge, pp. 26-45.
- (2001): *Textual Interaction, an Introduction To Written Discourse Analysis*, Londres y Nueva York: Routledge.
- HOPKINS, D. (1985): *A Teacher's Guide To Classroom Research*, Philadelphia: Open University Press.

## Bibliografía

- HUDSON, T. (2001): «Indicators For Pragmatic Instruction: Some Quantitative Tools», en KASPER, K.R. y ROSE, G. (eds.): *Pragmatics in Language Teaching*, pp. 283-300.
- HUNSTON, S. (1994): «Evaluation and Organization in a Sample Written Academic Discourse», en COULTHARD, M. (ed.): *Advances in Written Text Analysis*, Londres: Routledge, pp. 191-218.
- HYLAND, K. (1990): «Providing Productive Feedback», *English Language Teaching Journal*, vol. 4, n° 44, pp. 279 - 285.
- (2003): «Discourse Analysis in L2 Writing Research», en MATSUDA, P.K., *et alri*: «Changing Currents in second language writing research: A Colloquium», en *Journal of Second Language Writing*, Pergamon, pp. 151-179. [en línea] Disponible en: [<http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/currents.pdf#search=%22Changing%20currents%20in%20second%20language%20writing%20research%3A%20a%20colloquium%22>]
- HYMES, D. (1962): «The Ethnography of Speaking», en GLADWIN, T./ STURTEVANT, W. (eds.) (1967): *Anthropology and Human Behavior*, Washington: Anthropological Society of Washington.
- (ed.) (1964): *Languages in Culture and Society*, New York.
- (1971): *On Communicative Competence*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Traducción: «Acerca de la competencia comunicativa», en *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, AAVV, Barcelona: Edelsa, 1995. Versión inglesa «On communicative competence», en PRIDE, J. y HOLMES, J. (eds.): *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth: Penguin, (1972), pp. 269-293.
- JACKSON, S. y JACOBS, S. (1980): «Structure of Conversational Argument: Pragmatic Bases for the Enthymeme», *Quarterly Journal of Speech*, n° 66, 251-265. Received National Communication Association's Golden Anniversary Monograph Award. [Reimpreso en BENOIT, W. J. y HAMPLE, D. (eds.): *Readings in Argumentation Theory*, La Haya: Mouton de Gruyter. Reimpreso de la edición de 1980, pp. 681-706.]
- (1982): «Conversational argument: A discourse analytic approach». En COX, J. R. y WILLARD, C. A. (eds.): *Advances in Argumentation Theory and Research*, Carbondale and Edwardsville, IL: So. Ill. U. Press, pp. 205-237.

## Bibliografía

- JAMES, C. *et alri* (1994): «Cross-Cultural Correspondence: Letters of Application», *Occasional Papers*, Dublin: Centre for Language and Communication Studies, Trinity College.
- JANET, C. y GARRET, P. (eds.) (1991): *Language Awareness in the Classroom*, Londres: Longman.
- JANNERY, R. y ARDNT, H. (1993): «Universality and Relativity in Cross-Cultural Politeness Research: a Historical Perspective», *Multilingua*, vol. 12, nº1, pp. 13-50.
- JARY, M. (1998): «Relevance Theory and the Communication of Politeness», *Journal of Pragmatics*, nº 30, pp. 1-19.
- JOHNSON, D. M. (1992): *Approaches to Research in Second Language Learning*, Londres: Longman.
- JOLLY, D. (1984): *Writing Tasks, An Authentic Task-Approach to Individual Writing Needs*, Cambridge: Cambridge University Press.
- KAPLAN, R. (1983): «Contrastive Rhetoric: Some Implications for the Writing Process», en FREEDMAN, A. *et alri* (eds.): *Learning to Write: First Language/ Second Language*, Londres: Longman, pp. 139-158.
- KAPTELININ, V. y NARDI, B. A. (1997): «Activity Theory: Basic Concepts and Applications» [en línea], creado 1997, en CHI 97 Electronic Publications: Tutorials. [consulta 20/12/00] Disponible en: [<http://www.acm.org/sigchi/chi97/proceedings/tutorial/bn.htm#U6>].
- KASPER G. y DHAL, M. (1991): «Research Methods in Interlanguage Pragmatics», *Studies in Second Language Acquisition*, nº 13, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 215-247.
- KASPER G. y BLUM-KULKA, S. (eds.) (1993): *Interlanguage Pragmatics*, Oxford: Oxford University Press.
- KASPER, G. y SCHMIDT, R. (1996): «Development Issues in Interlanguage Pragmatics», en *Studies in Second Language Acquisition*, nº 18, pp. 149-169.
- KASPER, G. (1992): «Pragmatic Transfer», *Second Language Research*, 8, pp. 203-231.
- KASPER, G. (1997): *Can Pragmatic Competence Be Taught?* Second Language Teaching and Curriculum Center. [en línea] [Última consulta: 2.09.06] Disponible en [<http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>]
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988): *The Action Research Planner*, 3ª edición, Geelong: Deakin University.

## Bibliografía

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980): *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*, Paris: Armand Colin.
- (1990): *Les interactions verbales I*, Paris: Armand Colin.
- (1992): *Les interactions verbales II*, Paris: Armand Colin.
- (1994): *Les interactions verbales III*, Paris: Armand Colin.
- (2002): «Politesse en deçà des Pyrénées, impolitesse au delà: retour sur la question de l'universalité de la (théorie de la) politesse», *Marges Linguistiques*, MLMS éditeur 13250 Saint Chamas, [en línea]  
[[http://marges.linguistiques.free.fr/bdd\\_ml/archives\\_pres/doc0107presentation.htm](http://marges.linguistiques.free.fr/bdd_ml/archives_pres/doc0107presentation.htm)].
- (2004): «¿Es universal la cortesía?», en BRAVO, D. y BRIZ, A.: *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso en español*, pp.39-53.
- KITIS, E. (1999): «On relevance again: From philosophy of language across 'Pragmatics and Power' to global relevance», *Journal of Pragmatics*, nº 31, pp. 643-667.
- KNOWLES, M. (1984): *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of adult Education*, San Francisco: Jossey Bass.
- KROLL, B. (ed.) (1990): *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (ed.) (2003): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LAVOB, W., y WALETZKY, J. (1966/1989): «Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience», en HELM, J. (ed) (1967): *Essays on the Verbal and Visual Arts: [Essays on the Verbal and Visual Arts: American Ethnological Society Proceedings 1966](#)* (Seattle: Washington UP), pp. 12-44.
- LACAN, J. (1981): *Los escritos técnicos de Freud I*, Barcelona: Paidós.
- LAKOFF, G. (1972): «Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts», *Papers from the Eighth Regional Meeting of Chicago Linguistic Society*, pp.183-228.
- LAKOFF, G. (1973): «The Logic of Politeness; or, Minding your P's» and Q's», en *Pragmatics*, USA: University of California, 1997, pp. 292-305.
- LANTOLF, J. P. (ed.) (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Londres: Longman.
- LEECH, G. (1983): *Principles of Pragmatics*, Londres: Longman.



## Bibliografía

- LEKI, I. (1990): «Coaching from the Margins: Issues in Written Response», en KROLL, B. (ed.): *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*, Nueva York: Cambridge University Press, pp. 57-68.
- (1991): «Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Research», *Tesol Quarterly*, nº 25, pp. 23-143.
- (2000): «Writing, Literacy and Applied Linguistics», *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press 20: 99-115.
- (2001): «Material, Educational, and Ideological Challenges of Teaching EFL Writing at the turn of the century», *International Journal of English Studies*, nº 2, pp.197-209.
- LEVINSON, S. (1983): *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LEWIN, K. (1948): *Resolving Social Conflicts; Selected Papers on Group Dynamics*, en LEWIN, G.W. (ed.), Nueva York: Harper & Row, 1948.
- (1951): *Field theory in social science; selected theoretical papers*, en CARTWRIGHT, D. (ed.), Nueva York: Harper & Row.
- LIEB, S. (1991): Principles of Adult Learning, [en línea]. Honolulu Community College, Hawaii, creado otoño,1991, en Vision. [consulta 20/12/00] . Disponible en: [ <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-2.htm>]
- LIER, VAN, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*, Londres: Longman.
- (1996): *Interaction and the Language Curriculum, Awareness, Autonomy & Authenticity* UK: Pearson Ed. Lt. Longman.
- LIER, L. VAN y CORSON, D. (1994): *Encyclopaedia of Language and Education* Vol.6: Knowledge about language, Kluwer Academic Publishers.
- LONG, M. H. y CROOKES, G. (1992): «Three Approaches to Task-Based Syllabus Design», *TESOL Quarterly* , vol. 26, nº 1, 27-56.
- LONG, M. H. y CROOKES, G. (1993): «Units of Analysis in Syllabus Design: The Case for the Task», en GASS, S y CROOKES, G. (eds.) (1993): *Tasks in a Pedagogical Context*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 9-54.
- LONG, M. H. (1980): «Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research», *Language Learning* nº 30, 1980, pp. 1-42. [Reimpreso en *Tesol Quarterly*, vol. 17 nº 3, (1983) pp. 359-382.]
- (1983): «Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research», en *Tesol Quarterly*, vol. 17, nº 3, pp. 359-382.

## Bibliografía

- (1984): «Inside the “Black Box”: Methodological Issues in Classroom Research», en SELIGER, H. y LONG, M.: *Classroom oriented research in second-language acquisition*, Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers, Inc., pp. 3-38.
- (1991): «Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology», en DE BOT, K., GINSBERG, R. B., y KRAMSCH, C. (eds.): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.
- LOZANO, J. et altri (1982): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid: Gredos.
- LURIA, A. R. (1980): *Higher Cortical Functions in Man* [edición revisada] Nueva York: Basic Books Inc.
- LYONS, J. (1977): *Semantics*, 2 vols, Cambridge: Cambridge University Press.
- LLOBERA, M. (1995) «Una Perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras», en AA.VV. (1995): *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa, pp.5-26.
- MAIER, P. (1992): «Politeness Strategies in Business Letters by Native and Non-Native English Speakers», *English for Specific Purposes* 11: 189-205.
- MAINGUENEAU, D. (2004): Conferencia pronunciada en *I Congr s Internacional d'An lisi Crítica del Discurs*, València, 2004.
- MANCHÓN, R. M. (2000): «La influencia de la variable "grado de dominio de la L2" en los procesos de composición en LE: hallazgos recientes de la investigación», en MUÑOZ, C.: *Segundas Lenguas*, Barcelona: Ariel Lingüística, pp. 277-297.
- (ed.) (2001): «Writing in the L2 Classroom: Issues in Research and Pedagogy», *International Journal of the English Studies*, vol 1, n  2.
- (2001): «Writing in the L2 Classroom: Issues in Research and Pedagogy», *International Journal of the English Studies*, vol 1, n  2, pp. vii-xiv.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN (2001), [en línea] Disponible en:  
[[http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf#search=%22Marco%20Europeo%20de%20Referencia%22](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf#search=%22Marco%20Europeo%20de%20Referencia%22)] [Versión inglesa: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press (2001)]
- MARKKANEN, R. y SCHRÖDER, H. (1997): *Hedging and Discourse*, Berlin y Nueva York: Walter de Gruyter.

## Bibliografia

- MARTIN, J. R. (1992): *English Text: System and Structure*, Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- (1997): «Analysing Genre: Functional Parameters» [reimpreso 2000, en CHRISTIE, F. y MARTIN, J.R.: *Genre and Institutions, Social Processes in the Workplace and School*, pp.3-54.]
- MARTINEZ *et altri* (1992): *Para convencer, material didáctico para Lengua y Literatura, 3º de ESO*, Valencia, Conselleria d'Educació i Ciencia-MEC.
- MARTINEZ FLOR, A. (2004): *The Effect of Instruction on the Development of Pragmatic Competence in the English as a Foreign Language Context: A Study Based on Suggestions*, Tesis doctoral, Castellón: UJI.
- MATSUDA, P. K.; CANAGARAJAH, A. S.; HARKLAU, L.; HYLAND, K.; WARSCHAUER, M. (2003): «Changing Currents in Second Language Writing Research: A Colloquium», *Journal of Second Language Writing*, n° 12, pp. 151-179, [en línea] [consulta 30/05/04] . Disponible en: [http://pubpages.unh.edu/~pmatsuda/pubs/pdf/jslw2003b.pdf]
- MATSUDA, P. K. (2003): «Second Language Writing in the Twentieth Century: a Situated Historical Perspective», en KROLL, B. (ed.): *Exploring the Dynamics of Second Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MATSUMOTO, Y. (1988): «Reexamination of the Universality of Face», en *Journal of Pragmatics*, vol. 12, n° 4, pp. 403-426.
- MATTHEWS, P.H. (1997): *Oxford Concise Dictionary of Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- MATTHIESEN, C. (1995): *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*, Tokyo: International Language Sciences Publishers.
- MCCARTHY, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MCCARTHY, M. y CARTER, R. (1994): *Language as Discourse Perspectives for Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MEY, J. (1993): *Pragmatics, an Introduction*, Oxford: Blackwell.
- MEYER, P.G. (1997): «Hedging Strategies in Academic Discourse», en MARKKANEN, R. y SCHRÖDER, H. (1997): *Hedging and Discourse*, Berlin y Nueva York: Walter de Gruyter, pp. 21-41.
- MILIAN I GUBERN, M. (1995): «El text explicatiu: escriure per transformar el coneixement», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n° 5, pp. 45-57.

## Bibliografia

- (1996): «Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos», en *Cultura y Educación*, nº 2, pp 67-78.
- (1997): «Avaluar els textos escrits», en RIBAS, T. (coord.): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona: Graó, pp. 109-129.
- (1999a): *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*, Tesis doctoral. Didáctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona.
- (1999b): «Strategies for effective research on the teaching and learning of writing,» *Learning and Instruction*, nº 9, pp. 223-228.
- (2000): «Interacció de contextos en la recerca sobre composició escrita», *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Biblioteca de Textos 121, Barcelona, Graó, pp. 77-89.
- (2001): «Interacció de contextos en la investigació sobre composició escrita», *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Biblioteca de Textos 162, Barcelona, Graó, pp. 23-36.
- MILLER, C. R. (1988): «Genre as Social Action», *Quarterly Journal of Speech*, nº 70, pp. 151-67.
- MITTWOCH, A.; HUDDLESTON, R. y COLLINS, P. (2002): «The clause: adjuncts», en HUDDLESTON y PULLUM: *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 663-784.
- MONRÓS DOLZ, G. (1993): *Interim: INGLÉS, educación primaria 2º ciclo*, Valencia: Generalitat Valenciana.
- (1994): *Interim: INGLÉS, 1º y 2º Bachillerato*, Valencia: Generalitat Valenciana.
- MUÑOZ LICERAS (Comp.) (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- MYERS, G. (1989): «The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles», *Applied Linguistics*, 1, nº 10, pp.1-35.
- NIKULA, T. (1997): «Interlanguage View on Hedging», en MARKKANEN, R. y SCHRÖDER, H. (1997): *Hedging and Discourse*.
- NUNAN, D. (1987): «Applying Second Language Acquisition Research», en CANDLIN, C.N. y MERCER, N. (eds.): *English Language Teaching in a Social Context: A reader*, (2001), Australia, Adelaide: National Curriculum Research Center.
- (1989): *Understanding Language Classrooms, A Guide for Teacher-Initiated Action*, Prentice Hall.

## Bibliografía

- (1991): «Methods in Second Language Acquisition Research, a Critical Review», *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 13, nº 2, pp. 249-269.
- (1992): *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (1995): *Atlas 1-4, Learning Centered Communication*, Boston: Heinle y Heinle Publishers.
- (2004): *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NYSTRAND, M. (1986): *The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers*, Nueva York: Academic Press.
- O'DELL, F. (1996): *Writing Skills*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ODLIN, T. (1989): *Language Transfer*, Cambridge: Cambridge University Press.
- OLSHTAIN, E. y CELCE MURCIA, M. (2001): «Discourse Analysis and Language Teaching», en SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D. y HAMILTON, H. (eds.): *The Handbook of Discourse Analysis*, pp. 707-724.
- O'MALLEY J. M. (1990): «The Cognitive Basis for Second Language Instruction». *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*.
- O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies that Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- (1993): «Research on Second Language Learning Strategies», *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 175-187.
- PALMER, F.R. (1986): *Mood and Modality*, Nueva York: Cambridge University Press, [Reimpreso, 1988].
- PAULSTON, C.B. (1992): *Linguistic and Communicative Competence, Topics in ESL*, Clavendon, U.K., Multilingual Matters.
- PETITJEAN, A. (1998): «La transposition didactique en français», *Pratiques*, nº 97-98, pp.7-32.
- PIAGET, J. (1964): *Seis estudios de psicología*, Barcelona: Seix Barral, décima edición, 1979.
- POLIO, C. (2001): «Research Methodology in Second Language Writing Research: The Case of Text-Based Studies», en SILVA, T. y MATSUDA, P.K. (eds.) (2001): *On Second Language Writing*, pp. 91-115.

## Bibliografia

- (2003): «Research on Second Language Writing: an Overview of What we Investigate and How», en KROLL, B. (ed.): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- POMERANTZ, A. y FHER, B.J. (1997) «Conversation Analysis: an Approach to the Study of Social Action as Sense Making Practices», en DIJK, VAN T. (ed.): *Discourse as Social Interaction*, pp. 64-91
- POMERANTZ, A. (1978) «Compliment Responses: Notes on the Co-operation of Multiple Constraints», en *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, SCHENKEIN, J. (ed.): New York: Academic Press, 79-102.
- (1984): «Agreeing and Disagreeing with Assessments, Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shapes», en ATKINSON, J. M. y HERITAGE, J. (ed.): *Structures of Social Action*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 57-101.
- PRZESMYCKI, H. (1994): *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en educación*, Barcelona: Graó.
- RAIMES, A. (1983): «Anguish as a Second Language? Remedies for Composition Teachers», en FREEDMAN, A. *et altri: Learning to Write: First Language/Second Language*, Nueva York, Longman, pp. 262-272.
- (1991): «Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing», *Tesol Quarterly*, vol. 25, nº 3, 1991, Writing Instruction and Research 1966-1991.
- (1998): «Teaching Writing», *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press nº 18, pp.142-167.
- RAZ, H. (1992): «The Crucial role of feedback and evaluation in language classes», *The Teacher Trainer*, vol. 6, nº 1, pp.15-17.
- RECANATI, F. (1993): «Communication and Cognition», *Pragmalingüística*, nº 1, pp. 281-305.
- REYES G. (1990): *Introducción a la Pragmática Lingüística, el estudio del uso del lenguaje*, Barcelona: Montesinos.
- RIBAS, T. (1996): «Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita», *Cultura y Educación*, 2, Madrid.
- (coord.) (1997): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona: Graó.
- (1997): «L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge», en *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona: Graó, pp. 131-155.

## Bibliografia

- (2000): *L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita*, Tesis doctoral, Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències socials, Universitat Autònoma de Barcelona.
- RIBÉ, R. (1994): «Alguns aspectes de la motivació en el treball per projectes», *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, nº 2, pp. 47-62.
- RIBER, D. y CONRAD, S. (2001) «Register variation». en SCHIFFRIN D.; TANNEN, D. y HAMILTON, H. (eds.): *The Handbook of Discourse Analysis*.
- RIBERA, P. (2002): *La producció de gèneres escrits en alumnes de cinc anys: una perspectiva des de l'ensenyament*, Tesis doctoral, Universitat de València.
- RICHARDS, J.C. y SCHMIDT, R.W. (eds.) (1983): *Language and Communication*, Londres: Longman.
- (1983) «Conversation Analysis», en RICHARDS, J.C. y SCHMIDT, R.W. (eds.): *Language and Communication*, Londres, Longman, pp.117-153.
- RIDER, R. (2002): «How to Write Letters to the Editor», [en línea].En Shaffer Library of Drug Policy. [consulta 30/05/04] . Disponible en: [ <http://www.druglibrary.org/schaffer/activist/howlte.htm>]
- ROCA DE LARIOS, J. y MURPHY, L. (2001): «Some Steps Towards a Socio-Cognitive Interpretation of Second-Language Composition Processes», *International Journal of the English Studies*, vol. 1, nº 2, pp. 25-45.
- ROCA DE LARIOS, J. et altri (2002): «A Critical Examination of L2 Writing Process Research», en RANSDELL, S. y BARBIER, M.-L.: *New Directions for Research in L2 writing*, Norwell, USA: Kluwer Academic Publishers, pp.11-47.
- RODRIGUEZ GONZALO, C. (1999): «La elaboración de unidades didácticas como marco de investigación», en GARCÍA, M.; RIBERA, P. y RODRÍGUEZ, C. (eds.): *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, Universitat de València, pp. 73-82.
- (2005): *Proyecto Docente*, Departament o de Didàctica de la Lengua y la Literatura, Escola Universitaria de Magisteri “Ausias March”.
- ROSE, K.R. Y KASPER, G. (2001): *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- RUBIN, J. (1981): «Study of Cognitive Processes in Second Language Learning», *Applied Linguistics*, vol II, nº 2.

## Bibliografia

- (1987): «Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology», en WENDEN, A. y RUBIN, J. (eds.): *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall International, pp. 15-30.
- SANCHEZ MACARRO, A.; SALVADOR, V. y GÓMEZ MOLINA, J. R. (eds.) (1999): «Pragmática Intercultural», *Quaderns de Filologia*, IV.
- SANCHEZ MACARRO, A. *et altri* (1999): «La actuación comunicativa entre hablantes nativos vs. no-nativos: usos de la petición en inglés», en SANCHEZ MACARRO, A.; SALVADOR, V. y GÓMEZ MOLINA, J. R. (eds.) (1999): «Pragmática Intercultural», *Quaderns de Filologia*, IV, pp. 81-121.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1998): *Comprensión y redacción de textos*, Barcelona: Edebé.
- SANTOS, T.; ATKINSON, D; ERICKSON, M.; MATSUDA, P. y SILVA, T. (2000): «On the Future of Second Language Writing: A Colloquium», *Journal of Second Language Writing* vol. 9, nº1, pp. 1-20.
- SANTOS MALDONADO, C. (2003): «El aprendizaje autónomo y responsable», conferencia en *III Congreso Nacional de Escuelas Oficiales de Idiomas*, Murcia.
- SCARCELLA, R. *et altri* (eds.) (1990): *Developing Communicative Competence in a Second Language*, Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- SCHACHTER, J. (1990): «Communicative Competence Revisited», en HARLEY, B., *et altri* (eds.) (1990a): *The development of Second Language Proficiency*, pp. 39-49.
- SCHEGLOFF, E. (1972): «Sequencing in Conversational Openings», en GUMPERZ, J.J. y HYMES; D. (eds.): *Directions in Sociolinguistics The Ethnography of Communication*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D. y HAMILTON, H. (eds.) (2001): *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford: Blackwell.
- SCHIFFRIN, D. (1994): *Approaches to Discourse*, Oxford: Blackwell.
- (2001): «Discourse markers», en SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D. y HAMILTON, H. (eds.) (2001): *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford: Blackwell, pp. 54-75.
- SCHMIDT, R. (1993): «Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics», en KASPER, G. y BLUM-KULKA, S. (eds.): *Interlanguage Pragmatics*, pp.21:42.
- SCHNEUWLY, B. y D. BAIN, (1994): «Mecanismes de regulació de les activitats textuales» en *Articles de didáctica de la llengua i la literatura*, nº 2, pp. 88-104.
- SCHNEUWLY, B. (1995): «Diversificació i programació a DFLM: L'aportació de tipologies», en *Articles de Didáctica de la Llengua i la Literatura*, nº 4, pp. 7-16.



## Bibliografía

- SCOLLON, S. y SCOLLON, R. (1983a): *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication*. New Jersey: Ablex Publishing Co.
- (1983b): «Face in Interethnic Communication», en RICHARDS, J.C. y SCHMIDT, R.W. (eds.) (1983): *Language and Communication*, Londres. Longman, pp.156-188.
- (1995): *Intercultural Communication, A discourse approach*, Oxford: Blackwell.
- SEARLE, J. (1969): *Speech Acts*, Londres y Nueva York: Cambridge University Press.
- (1979a): «A Taxonomy of Illocutionary Acts», en *Expression and Meaning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-29.
- (1979b): «Indirect Speech Acts», en *Expression and Meaning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.30-57.
- SELIGER, H. W. y SHOHAMY, E. (1989): *Second Language Research Methods*, Oxford: Oxford University Press.
- SELIGER, H. W. y LONG, M. H. (eds.) (1983): *Classroom Oriented Research in Second-Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Inc. Rowley, Massachusetts.
- SELIGER, H. W. (1989): «Learner Interaction in the Classroom and Its Effect on Language Acquisition», en SELIGER, H. W. y SHOHAMY, E.: *Second Language Research Methods*, Oxford: Oxford University Press, pp.246-266.
- SELINKER, L. (1972): «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics*, vol. X, 3, Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg, pp.209-231, [trad.] [«La interlengua», en MUÑOZ LICERAS, J.: (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras, hacia un modelo de análisis de la interlengua*, pp. 80-98].
- SIFIANOU, M. (1992): *Politeness Phenomena in England and Greece*, Oxford: Oxford University Press.
- SILVA, T. *et altri* (1997): «Broadening the perspective of mainstream composition studies», en *Written Communication*, nº14, pp. 398-428.
- SILVA, T. y MATSUDA, P.K. (eds.) (2001): *On Second Language Writing*, Londres y New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SILVA, T. *et altri* (2003): «Second Language Writing up Close and Personal: Some Success Stories», en KROLL, B. (ed.) (2003): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*.
- SILVA, T. (1990): «Second Language Composition Instruction: Developments, Issues, and Directions in ESL», en KROLL, B. (ed.): *Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.

## Bibliografía

- (1993): «Towards an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and its Implications», *Tesol Quarterly*, vol. 27, nº4.
- SKEHAN, P. (1991): «Individual Differences in Second Language Learning», *Studies in Second Language Acquisition*, vol 13, nº 2, pp. 275-98.
- (2002): «A Non-Marginal Role for Tasks», *English Language Teaching Journal*, vol. 56, nº 3, pp. 289-295.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1986): *Relevance, Communication and Cognition*, Oxford: Basil Blackwell.
- (1994): «Outline of Relevance Theory» en *Links and Letters* nº 1, pp. 85-106.
- STRAUB, R. (1996): «The Concept of Control in Teacher Response: Defining the Varieties of "Directive" and "Facilitative" Commentary», *College Composition and Communication*. vol 2, nº 47, pp. 223 - 251.
- SWALES, J. M (1990a): *Genre Analysis: English in Academic Settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TAKAHASHI, S. (1996): «Pragmatic Transferability», *Studies in Second Language Acquisition*, nº 18, pp. 189-223.
- (2001): «The Role of Input Enhancement in Developing Pragmatic Competence», en ROSE, K. R. y KASPER, G.: *Pragmatics in Language Teaching*, pp. 171-199.
- TANAKA, S. y KAWADE, S. (1982): «Politeness Strategies and Second Language Acquisition», en *Studies in Second Language Acquisition*, nº 5, pp. 18-33.
- THOMAS, J. (1983): «Cross-Cultural Pragmatic Failure», en *Applied Linguistics*, nº 4, pp. 91-112.
- (1995): *Meaning in Interaction: an Introduction to Pragmatics*, Londres y Nueva York: Longman.
- TOULMIN, S. (1958): *The Uses of Argument*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TROSBORG, A., (1995): *Text Typology and Translation*, Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, Vol. 26.
- TSUI, A. B. M. (1996): «Learning how to teach ESL writing», en FREEMAN, D. y RICHARDS, J.C. (eds.): *Learning in Language Teaching*, pp. 97-118.
- VENTOLA, E. (1987): *The Structure of Social Interaction: a Systemic Approach to the Semiotics of Service Encounters*, Londres: Pinter.
- VERSCHUEREN, J. (1999): *Understanding Pragmatics*, Oxford: Oxford University Press.

## Bibliografia

- VERSTRAETE, J.C. (2001): «Subjective and Objective Modality: Interpersonal and Ideational Functions in English Modal Auxiliary System», *Journal of Pragmatics*, nº 33, ppp. 1505-1528.
- VIGOTSKY, L.S. (1932, 1934, 1982): *Obras escogidas II (Pensamiento y lenguaje, Conferencias sobre Psicología y otras)*, Madrid: Visor.
- VILÀ SANTASUSANA, M. (2000): *L'ensenyament i l'aprenentatge del discurs oral formal. Una seqüència didàctica sobre les explicacions orals a classe*, Tesis Doctoral, Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Univeridad Autònoma de Barcelona.
- (2000): «Recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal: proposta d'un model», en CAMPS, A. *et altri* (coord.): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, pp. 91-108.
- WATTS, R. J. (2003): *Politeness*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WEBER, A. (2001): «Concordance and Genre-Informed Approach to ESP Essay Writing», *International Association of Teachers of English as a Foreign Language*, vol. 55, nº 1, pp. 14-20.
- WENDEN, A. y RUBIN, J. (eds.) (1987): *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall International.
- WERTSCH, J.V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós.
- (1991): *Voces de la mente, un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid: Visor.
- WHITE, R. y ARDNT, V. (1992): *Process Writing*, Londres: Longman.
- WIDDOWSON, H. G. (1983a): *Learning Purpose and Language Use*, Oxford: Oxford University Press.
- (1983b): «New starts and different kinds of failure», en FREEDMAN, A. *et altri* (eds.): *Learning to Write: First Language/ Second Language*. Londres: Longman, pp. 34-66.
- (1984): *Explorations in applied linguistics*, Oxford University Press.
- (1990): *Aspects of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, J. D. (2003): *Preparing to teach writing*, Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- WILLIS, J. y WILLIS, D. (1996): *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow: Longman.

## Bibliografía

- WINTER, E. (1994): «Clause Relations as Information Structure: Two Basic Text Structures in English», en COULTHARD, M. (ed.): *Advances in Written Text Analysis*, Londres: Routledge, pp. 46-68.
- WITTGENSTEIN, L. (1953): *Philosophical Investigations*, Oxford: Basil Blackwell.
- ZAMEL, V. (1982): «Writing: the Process of Discovering Meaning», *Tesol Quarterly*, nº 16, pp. 195-209.
- (1985): «Responding to students' writing», *TESOL Quarterly*, nº 19, pp. 79-101.
- ZANÓN, J. (1995): «El enfoque por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras», *CABLE*, nº 5, pp. 19-32.
- (Comp.) (1999): *La enseñanza de E/LE mediante tareas*, Madrid: Edinumen.
- ZAYAS, F.; MARTÍNEZ, A.; RODRÍGUEZ, C. (2002a): *1º ESO: Para narrar*, Madrid: Octaedro.
- (2002b): *2º ESO: Para informar(se)*, Madrid: Octaedro.
- (2002c): *3º ESO: Para imaginar(nos)*, Madrid: Octaedro.
- ZAYAS, F. (1996): «Reflexión gramatical y composición escrita», *Cultura y Educación*, 2, Madrid.
- (1999): «Más allá de una didáctica de la gramática», en AA.VV. (eds.): *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, València: Universitat de València, pp. 83-92.

**Tabla de figuras**

Figura 1:	<i>Tipos de modalización, según Bronckart, 1997</i>	104
Figura 2:	<i>Codificación lingüística de la modalidad, según Lyons, 1977</i>	105
Figura 3:	<i>Componentes de la competencia lingüística (Bachman, 1990a:87).</i>	116
Figura 4:	<i>Las competencias según Canale (1983)</i>	117
Figura 5:	<i>Esferas de actividad</i>	128
Figura 6:	<i>Posibles causas de problemas en la comunicación, en Thomas, 1983:101</i>	140
Figura 7:	<i>Tipos de actividades de la enseñanza sociopragmática</i>	155
Figura 8:	<i>Áreas interdependientes que intervienen en la escritura</i>	185
Figura 9:	<i>El modelo de proceso de composición escrita de Hayes y Flower (1980)</i>	192
Figura 10:	<i>Nuevo modelo, Hayes (1996)</i>	193
Figura 11:	<i>Aspectos objeto de investigación</i>	208
Figura 12:	<i>Características de los procesos de composición escrita en L3</i>	217
Figura 13:	<i>Recomendaciones para la instrucción de la composición escrita en L3</i>	220
Figura 14:	<i>Criterios generales de la composición escrita en L3 (adaptado de Guasch, 2000:304)</i>	231
Figura 15:	<i>Secuencia didáctica organizada como proyecto de trabajo, según Camps, 1996:51</i>	246
Figura 16:	<i>Sistema didáctico e investigación (Rodríguez, 1999:74)</i>	252
Figura 17:	<i>Preguntas de la investigación</i>	280
Figura 18:	<i>La investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988:14)</i>	289
Figura 19:	<i>El modelo de investigación-acción de Lewin</i>	290
Figura 20:	<i>Adaptación de las fases del método investigación-acción de Lewin</i>	291
Figura 21:	<i>Estructura de la información de un prototipo de carta de opinión</i>	312
Figura 22:	<i>Análisis empírico de los tres elementos fundamentales de la carta de opinión</i>	357
Figura 23:	<i>Las variables del contexto en las cartas de opinión</i>	364
Figura 24:	<i>Criterios para clasificar las cartas al director</i>	365
Figura 25:	<i>Análisis de una carta publicada</i>	366
Figura 26:	<i>Algunos inicios cartas publicadas</i>	374
Figura 27:	<i>Resumen de los inicios de las cartas de opinión</i>	375
Figura 28:	<i>Formas personales y estrategias de cortesía verbal</i>	386
Figura 29:	<i>Los destinatarios de una carta en situación de clase</i>	387
Figura 30:	<i>Ocultación del agente y del objeto</i>	389
Figura 31:	<i>Ocultación del agente (nominalizaciones y pasivas) en algunas cartas escritas por nativos</i>	390
Figura 32:	<i>Preguntas retóricas en algunas cartas escritas por nativos</i>	391

## Tabla de figuras

Figura 33:	<i>Estrategias corteses en las cartas</i>	396
Figura 34:	<i>Objetivos de la enseñanza y del aprendizaje de la escritura</i>	406
Figura 35:	<i>Objetivos y contenidos de la SD 1</i>	415
Figura 36:	<i>Objetivos y contenidos de la SD 2</i>	416
Figura 37:	<i>Panorama de la secuencia didáctica impartida</i>	417
Figura 38:	<i>Actividades de la parte media de la secuencia didáctica I</i>	422
Figura 39:	<i>Actividades de la parte media de la secuencia didáctica ..II</i>	422
Figura 40:	<i>Resumen evaluativo global de las PI</i>	484
Figura 41:	<i>Número de enunciados / número de palabras por carta. Comparación PI-PF</i>	486
Figura 42:	<i>Número total de enunciados / número total de palabras por producción. Comparación global PI-PF</i>	486
Figura 43:	<i>Comparación global PI-PF según preguntas sobre la realización de la intención</i>	503
Figura 44:	<i>Función del inicio en PI / PF</i>	515
Figura 45:	<i>Comparación entre las estrategias discursivas en la parte media de la carta</i>	522
Figura 46:	<i>Comparación de los cierres de las cartas</i>	536
Figura 47:	<i>Uso inclusivo de “We” “our” en PI y PF</i>	538
Figura 48:	<i>Los deícticos personales y la posición del autor de la carta</i>	539
Figura 49:	<i>Ocultación del agente en PI y PF</i>	542
Figura 50:	<i>Las preguntas retóricas en PI y PF</i>	543
Figura 51:	<i>Los fenómenos mitigadores en PI y PF</i>	548
Figura 52:	<i>Evaluación del progreso realizado entre PI y PF</i>	552
Figura 53:	<i>Perfil de los seis casos en contraste con el grupo</i>	566
Figura 54:	<i>Tiempo dedicado a la lengua objeto fuera del aula</i>	568
Figura 55:	<i>Hábitos de lectura en la lengua objeto</i>	569
Figura 56:	<i>Perfil de escritor</i>	569
Figura 57:	<i>Procesos de escritura en L3</i>	572
Figura 58:	<i>Comparación procesos en L1-L3</i>	574
Figura 59:	<i>Cuestionarios contestados por módulos</i>	575
Figura 60:	<i>Respuestas de los estudiantes acerca del grado de dificultad e interés de los contenidos de la secuencia didáctica</i>	582
Figura 61:	<i>Cuestionarios final de cada módulo en el conjunto de alumnos</i>	584
Figura 62:	<i>Relación PI-PF a través de actividades y evaluación</i>	753
Figura 63:	<i>Secuencia didáctica impartida</i>	760